

Caderno do Professor

LEITURA COMO PROCESSO

Delaine Cafiero





Reitora da UFMG Ana Lúcia Gazzola
Vice-reitor da UFMG Marcos Borato

Pró-reitor de Extensão Edison José Corrêa
Pró-reitora Adjunta de Extensão Maria das Dores Pimentel Nogueira

Diretora da FaE Ângela Imaculada de Freitas Dalben
Vice-diretora da FaE Antônia Vitória Soares Aranha

Diretor do Ceale Antônio Augusto Gomes Batista
Vice-diretora Maria da Graça Costa Val

O Ceale integra a Rede Nacional de Centros de Formação Continuada do Ministério da Educação.

Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação: Tarso Genro
Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes
Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental: Jeanete Beauchamp
Coordenadora Geral de Política de Formação: Lydia Bechara

Caderno do Professor

LEITURA COMO PROCESSO

Delaine Cafiero

Ceale* Centro de alfabetização, leitura e escrita
FaE / UFMG

Ministério
da Educação



C1291 Cafiero, Delaine.

Leitura como processo: caderno do professor / Delaine Cafiero: -
Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

ISBN: 85-99372-14-9

**Nota: As publicações desta coleção não são numeradas porque podem ser
trabalhadas em diversas seqüências de acordo com o projeto de formação.**

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Professores -
Formação continuada I. Título. II. Coleção.

CDD - 372.41

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

FICHA TÉCNICA

Coordenação

Maria da Graça Costa Val

Revisão

João Carlos de Melo Motta

Leitor Crítico

Carla Viana Coscarelli

Projeto Gráfico

Marco Severo

Editoração Eletrônica

Júlia Elias

Livia Marotta

Marco Severo

Patrícia De Michelis

Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Faculdade de Educação da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
CEP: 31.270-901 - Contatos - 31 34995333
www.fae.ufmg.br/ceale - ceale@fae.ufmg.br

Direitos reservados ao Ministério da Educação (MEC) e ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)

Proibida a reprodução desta obra sem prévia autorização dos detentores dos direitos

Foi feito o depósito legal

U | SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. PROBLEMATIZAÇÃO	13
2. O QUE É LEITURA?	17
2.1. O texto escrito	18
2.2 As ações do leitor	30
3. HABILIDADES, ATITUDES E VALORES DE UM LEITOR COMPETENTE	39
3.1. Habilidades de decodificação	40
3.2. Habilidades de letramento	40
4. ENSINANDO A COMPREENDER: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA DE DIVERSOS GÊNEROS	47
5. AVALIANDO A COMPREENSÃO	53
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
APÊNDICE	61
REFERÊNCIAS	67

U | INTRODUÇÃO

Esta unidade apresenta fundamentos que ajudam a entender como lemos e compreendemos os textos escritos. Vamos discutir respostas para questões com as quais nos defrontamos em nossa prática como professores: por que o aluno muitas vezes não compreende o que ele lê? O que é a leitura? Como construímos sentidos para os textos que lemos? O que fazemos quando lemos um texto? Que habilidades de leitura precisa ter um leitor para ser considerado um leitor competente? É possível continuar ensinando a ler quem já se alfabetizou? Como ajudar o aluno a compreender bem os diversos textos que circulam na sociedade? Como identificar se o aluno sabe ler e compreender?

Nosso objetivo principal é refletir sobre essas questões, construindo um quadro que permita entender como os alunos compreendem, para que possamos ajudá-los a ler melhor. O problema central que focalizaremos diz respeito ao que acontece no processo de leitura depois da decodificação, isto é, depois que o leitor consegue decifrar o escrito (juntando as letras e sílabas, para formar palavras, ou as palavras para formar frases), mas não consegue compreender o que lê.

Tradicionalmente, a leitura foi considerada como uma atividade mecânica de decodificar palavras, de garimpar sentidos que estariam prontos no texto. Com isso, acreditava-se que, para formar um leitor competente, bastava ensinar a ler no primeiro ano de escolaridade, no período de alfabetização, e depois o aluno já estaria pronto para ler qualquer texto. Como, nesse curto período, os alunos não desenvolviam habilidades suficientes para compreender a diversidade de textos escritos que circulam na sociedade, a culpa do insucesso na leitura era sempre do aluno. Era ele que não sabia ler, ele era o incompetente.

Alfabetização é aqui entendida como processo de aquisição do sistema de escrita.

Hoje já se sabe que a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. A leitura é considerada uma atividade cognitiva e social (KLEIMAN, 1993). Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas lêem, estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas inconscientemente e outras conscientemente. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seu conhecimento de mundo. Tomada como atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada, isto é, podem ser ensinadas estratégias que ajudam o leitor a ler melhor. Tomada como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo. Há grandes vantagens em se pensar a leitura desse modo. A principal delas é a de mostrar que existem formas para aumentar a competência em leitura ao longo da vida, isto é, que o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização.

Podemos entender que estratégia é uma ferramenta que utilizamos para atingir uma meta. São os meios para chegarmos a um fim. Ao usar uma estratégia, procuramos gastar menos recursos cognitivos e obter maiores resultados.

Você já se deu conta de quanto a leitura é importante em nossa vida? Pare um pouco para pensar em quantas ações podemos realizar porque sabemos ler os diversos textos escritos com que nos defrontamos em nosso dia-a-dia.

A leitura é uma atividade tão presente e corriqueira que talvez seja por isso mesmo que nem sempre tenhamos consciência de sua importância. Por exemplo, para nos movermos pela cidade e chegarmos ao destino certo, vamos nos orientando pela leitura de muitos textos como os das placas das ruas e avenidas e as indicações escritas no painel dos ônibus. Nesse movimento, vamos nos convencendo e nos deixando seduzir pelos *outdoors*, por impressos de propagandas distribuídos em cada esquina, por cartazes e faixas afixados; ou nos indignando com pichações que degradam muros e bens públicos. Lemos também ao abrir um armário para selecionar um remédio e na investigação de sua bula; no supermercado, lemos ao buscar por um alimento que tenha mais valor nutritivo e menos calorias, por exemplo.

É porque utilizamos a linguagem escrita que podemos interagir à distância, dando um recado, buscando convencer; podemos também imergir no imaginário, no estético, apreciando

o belo, quando passeamos pelos textos literários; ou podemos ampliar conhecimentos, apoiar a memória, evitando o esquecimento de fatos, datas e informações importantes. Lemos também para nos divertir, orar, agradecer, pedir. Usamos textos escritos para dar informações por meio de bilhetes, cartas, e-mails, entre outros; ou para nos informarmos acerca dos fatos que nos rodeiam, lendo jornais, revistas, livros, enciclopédias, páginas da Internet, entre outros tantos veículos em que os textos circulam (podemos chamar esses veículos também de portadores de textos ou suportes).

Em um mundo cada vez mais globalizado e competitivo, informações de diferentes tipos nos chegam a todo o momento e, necessariamente, interferem em nossas vidas de maneira positiva ou negativa. Porém, não basta ter acesso à informação. É preciso processá-la para não sucumbir a ela, ou ser manipulado por ela. É preciso saber estabelecer relações entre as várias informações disponíveis: as velhas, que já fazem parte de um conhecimento armazenado, e as novas, que se somam a essas nos processos de construção de sentido a partir da leitura de novos textos. Precisamos saber ler e compreender não só o que está escrito nas linhas, mas o que está por trás delas: os não-ditos, o duplo sentido, as intenções, que muitas vezes ficam apenas esboçadas, que não são explicitamente codificadas. Isso porque hoje, mais do que nunca, a sociedade exige pessoas suficientemente capazes de gerir as informações, de selecioná-las, organizá-las, interpretá-las e utilizá-las para solucionar problemas específicos de sua área de atuação. Exige-se hoje um sujeito capaz de ser leitor e escritor de diversos textos que são importantes em suas práticas sociais, isto é, um sujeito com elevado grau de letramento. Se possuírmos habilidades suficientes para processar a informação e soubermos utilizá-las no momento certo, muito provavelmente teremos mais sucesso para atingir nossos objetivos.

A palavra letramento vem do inglês *literacy* e significa, segundo Soares (1998, p. 39), “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

As exigências da sociedade moderna têm apresentado para a escola o desafio de formar cada vez melhor seus alunos, têm exigido que a escola contribua efetivamente para aumentar o grau de letramento de seus alunos. Isto é, para torná-los cada vez mais capazes de usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais e não somente em tarefas escolares. Não basta apenas se apropriar da tecnologia da escrita, ou estar alfabetizado. É preciso possuir, entre outras, habilidades de ler, compreender e usar textos presentes no nosso dia-a-dia, como notícias, editoriais, reportagens, poemas, artigos, contas de telefone, água e luz, bilhetes, cartas, e-mails, tabelas, quadros de horários, mapas etc.

Possuem também um grau elevado de letramento aqueles que tomam a leitura/escrita para passar o tempo, para descansar e relaxar, que fazem uso dela em seus momentos de lazer. É possível concluir, então, que o sujeito que domina a leitura e a escrita amplia as suas possibilidades de participação social e de efetivo exercício da cidadania por fazer uso consciente e competente da linguagem.

O Caderno “Alfabetização e Letramento fundamentos teórico-metodológicos e práticas”, que faz parte deste Módulo, aprofunda o conceito de letramento.

É considerando as exigências que o mundo de hoje nos tem imposto que vamos discutir aqui sobre como lemos e como compreendemos as informações que circulam à nossa volta. Vamos trabalhar nesta unidade com esta introdução e mais seis seções.

A introdução tem por objetivo apresentar o tema da unidade, delimitando e fixando os objetivos da exposição. Tece algumas considerações sobre a importância da leitura no mundo de hoje e apresenta as competências que o professor deve ter para cumprir bem o seu papel de ensinar a ler.

A primeira seção apresenta um problema de leitura e faz uma análise e reflexão sobre suas causas. Basicamente, destaca a leitura como um processo que vai além da decodificação.

A seção dois apresenta as características da leitura como processo cognitivo e social, destacando ainda seus aspectos histórico e cultural. Em duas subseções, são apresentadas características lingüísticas, globais e funcionais do texto e as restrições que este impõe à leitura, bem como as operações mentais e ações que o leitor realiza enquanto lê.

Na terceira seção, as habilidades, as atitudes e os valores de um leitor competente são enumerados a partir do quadro teórico traçado na seção anterior.

A seção quatro apresenta sugestões de como desenvolver habilidades de leitura a partir da noção de gêneros.

Por fim, na quinta seção, faz-se uma discussão sobre como o professor pode avaliar seus alunos enquanto lêem e, na última seção, são colocadas algumas considerações finais.

Ao concluir este Caderno, esperamos que o professor seja capaz de:

- a) Reconhecer a leitura como um processo de construção de sentidos que se realiza em situações concretas de comunicação;

- b)** Identificar características da organização dos textos, que funcionam como instruções ou restrição para a construção de sentido pelo leitor;
- c)** Reconhecer como os textos se organizam nos planos lingüístico, estrutural e como eles funcionam socialmente;
- d)** Conceituar gênero e tipo textuais e domínio discursivo;
- e)** Identificar ações que o leitor realiza para compreender;
- f)** Reconhecer como se dá o processamento de informações;
- g)** Identificar os tipos de conhecimentos que o leitor precisa ter para compreender;
- h)** Relacionar dificuldades de leitura de seus alunos aos processos envolvidos na compreensão;
- i)** Enumerar habilidades, atitudes e valores de um leitor competente;
- j)** Usar estratégias de ensino que visem a desenvolver habilidades na leitura de gêneros específicos;
- k)** Propor situações de avaliação de leitura.

Para nortear sua leitura deste Caderno, antes de começar a ler, faça o seguinte¹:

- u** Pensando em sua prática na sala de aula e em seus conhecimentos sobre como funciona o ato de ler, escreva cinco perguntas sobre compreensão de textos escritos que você gostaria de ver respondidas nesta unidade.
- u** Passe folha por folha da unidade, lendo apenas os títulos das seções e subseções. Verifique se as respostas que você procura podem estar respondidas em algumas delas. Se sua resposta for positiva, marque a seção ou subseção para que você possa lê-la com mais atenção. Se essa primeira inspeção no texto levar você a novas perguntas, não se esqueça de anotá-las.
- u** Estime quanto tempo você levará para ler o texto. Calcule de modo a poder lê-lo todo, sem interromper para fazer outras atividades. Isso pode fazer com que tire um maior proveito da leitura. Caso não tenha tempo de ler o texto todo de uma vez, estabeleça como critério ler, pelo menos, uma seção completa de cada vez.

- u Leia o texto com calma, sublinhando o que achar importante (evite marcar tudo como importante). Tente perceber quais são as articulações do texto.
- u Releia o texto fazendo as atividades indicados após cada tópico ou seção. Eles vão ajudar você a controlar sua compreensão.
- u Anote as dúvidas que for tendo à medida que ler. Leve suas dúvidas para discussão no grupo.
- u Ao final da leitura de cada unidade, verifique se suas perguntas iniciais foram respondidas.
- u Avalie o texto em função das respostas que ele permitiu que você obtivesse sobre o processo de compreensão. Destaque o que foi informação nova para você.

1 | PROBLEMATIZAÇÃO

Para entender o que é a leitura, vamos partir de um caso acontecido em sala de aula de crianças de 9 anos.

Era o ano de 2004, época de Olimpíadas, na Grécia, em Atenas. Para aproveitar o tema das Olimpíadas, a professora montou um projeto que visava a relacionar a mitologia grega aos mitos do Brasil. Por isso, apresentou para a turma, que já era alfabetizada, o texto *Presente de grego*, que conta o plano de Ulisses para vencer Tróia. O texto trata da guerra entre gregos e troianos.

Como a turma já conhecia a fama de Ulisses e outros personagens da história grega, a professora discutiu com os alunos, antes de apresentar o texto, como era a cultura dos povos na Grécia Antiga: as cidades protegidas por muralhas, as lutas, os festejos, as guerras, as formas de governo. Quando a turma partiu para a leitura do texto, já tinha conhecimento suficiente para entender o enredo da história.

PRESENTE DE GREGO

Herói era o que não faltava na Grécia Antiga. Havia para todos os gostos. Tinha Hércules, o forçudo. Tinha Aquiles, o invulnerável. Tinha o corajoso Teseu e muitos e muitos outros. Mas o mais astuto e inteligente de todos era Ulisses, que sempre vencia os inimigos usando a esperteza. Com tanta gente boa assim do lado deles, os gregos não agüentavam desaforo de ninguém.

Aconteceu, então, que um príncipe muito sem-cerimônia da cidade de Tróia resolveu raptar uma princesa da Grécia. Os gregos não perdoaram a ofensa e declararam guerra aos troianos. Todos os heróis da Grécia foram mandados de navio até Tróia para liquidar a cidade e trazer a princesa de volta. Ulisses também

foi chamado. Despediu-se da mulher e do filhinho pequeno e embarcou. Mas quando o exército grego chegou em Tróia, viu que não ia ser fácil ganhar a guerra. Tróia era uma fortaleza. Muitíssimo bem protegida, toda cercada de muros altos e fortes. De modo que os gregos atacavam... e davam com os narizes nas muralhas. Por sua vez, os troianos saíam da cidade para atacar os inimigos... e davam com toda a turma dos heróis gregos. Então, voltavam correndo para dentro das muralhas. Isso aconteceu durante muitos anos. Os gregos já estavam com os narizes amassados, e os troianos com os pés inchados.

A guerra poderia continuar por muito tempo ainda, se não fosse o espertíssimo Ulisses. Ele bolou um plano espetacular para os gregos penetrarem em Tróia.

– Pessoal! – disse ele. – Vamos construir um cavalo bem grande de madeira!

Todo mundo estranhou.

– Ora, cavalo-de-pau é brincadeira de criança!

– Mas, se for oco por dentro e couber bastante gente, será arma de guerra! – respondeu Ulisses.

E o cavalo foi construído. Bem escondido para os troianos não verem. Bem grande para caber bastante grego na barriga dele. E com cara bem simpática para enganar os troianos. Então, os gregos fingiram que foram embora, que tinham desistido da guerra. Mas, antes, Ulisses e uma porção de amigos já tinham se escondido dentro do cavalo. E o tal cavalo foi deixado na porta principal de Tróia. No dia seguinte, os troianos ficaram contentíssimos. Davam vivas de alegria:

– Os gregos desistiram! Viva nós, os vencedores!

Depois, quando viram aquele cavalo tão bonito, tão bem-feito, a maioria deles pensou:

– Que maravilha! Foram os deuses que nos mandaram um presente!

E, embora, alguns troianos achessem que o cavalo poderia ser uma cilada dos gregos, a opinião da maioria venceu. Tróia abriu as portas para deixar entrar o gigantesco e simpático cavalo-de-pau. Houve, então, muitos festejos, muita dança e muito vinho para a comemoração da vitória e do presente. Os troianos caíram que nem patinhos...

De noite, quando todos dormiam, cansados da folia, Ulisses e seus soldados saíram de mansinho da barriga do cavalo. Abriram todas as portas de Tróia para o resto do exército grego. Então foi fácil liquidar a cidade de Tróia. Os troianos foram totalmente derrotados. E, muito desenhados por terem sido enganados por um cavalo-de-pau, devolveram a princesa roubada.

Ulisses foi aclamado pelos gregos:

– Viva Ulisses. Viva o herói mais valente e esperto do mundo!

(ALMEIDA, Elenice Machado. **Presente de grego**. Rio de Janeiro: Salamandra.)

Um dos alunos, o Pedro, tinha muita dificuldade para compreender o que ele lia. Sua leitura era bastante lenta, às vezes demorava a reconhecer letras e/ou sílabas e, por isso, lia algumas palavras sílaba por sílaba. O resultado é que nem sempre compreendia os textos, principalmente os mais longos. Enquanto o resto da turma conseguia fazer um trabalho mais independente com o texto, Pedro tinha que ser ajudado pela professora, que se assentava com ele e ia auxiliando-o na compreensão. Uma das atividades usadas por ela era a de pausa protocolada. Nesse tipo de atividade, à medida que o aluno vai lendo partes do texto, pede-se que ele explique o que entendeu. Também são propostas perguntas para ajudar o aluno a entender o significado de palavras e expressões no contexto e perguntas que podem ajudar a antecipar a continuidade da história.

Depois que Pedro leu oralmente os dois primeiros parágrafos, com muita dificuldade, estabeleceu-se o diálogo entre ele e a professora:

Prof.: - O texto está falando de heróis. De quais heróis?

Pedro: (volta ao texto, procura e responde) - Hércules... Aquiles... Teseu... e ...
Ulisses.

Prof.: - De que assunto o texto trata?

Pedro: (pensa por alguns momentos e responde, sem voltar ao texto) - De uma guerra.

Prof.: - Qual o motivo da guerra?

Pedro: (volta ao texto novamente antes de responder) - Roubaram uma princesa lá.

Prof.: - Quem estava em guerra?

Pedro: - Os gregos.

Prof.: - Com quem os gregos lutavam?

Pedro: (volta ao texto, hesita e depois responde) - Com o Iraque.

As respostas de Pedro servem para ilustrar as questões que colocamos em discussão aqui: como compreendemos os textos que lemos? Por que Pedro responde, na última pergunta, que os gregos lutavam com o Iraque se leu no texto que os gregos lutavam contra os troianos?

Podemos observar que, enquanto as respostas podiam ser localizadas no texto e *faziam sentido*, porque se relacionavam a conhecimentos que Pedro já possuía, ele saiu-se bem; todavia, quando a resposta esbarrou em uma informação que Pedro não tinha (o que é Tróia?), ele errou. Para entender esse erro, é necessário identificar o tipo de associação que Pedro fez e procurar, fora do texto, uma explicação. Como já foi dito, a leitura do texto aconteceu no contexto das Olimpíadas, depois de os alunos já estarem familiarizados com

heróis da Grécia Antiga e seus grandes feitos. Mas, na mesma época, o mundo ainda vivenciava os impactos da guerra dos Estados Unidos contra o Iraque. Tanto informações sobre as Olimpíadas quanto sobre a guerra apareciam em destaque nas notícias de jornais impressos, do rádio e da TV. O que Pedro faz ao responder a última pergunta é contar com informações que já faziam parte de seu conhecimento. Mesmo voltando ao texto, para buscar uma resposta, ele prefere ficar com aquilo que já sabe. E ele sabe que é o Iraque que está em guerra, esse é um nome que faz sentido para ele. Tróia é um nome que não faz parte de seus conhecimentos, então ele o abandona em favor de um que já domina. E por isso dá uma resposta que, aparentemente, é absurda ou que pode levar o professor a pensar que ele está brincando.

Esse exemplo põe em destaque a natureza da leitura como um processo que vai muito além da atividade de decodificar ou de localizar informações. A leitura é um processo que exige que o leitor estabeleça relações complexas entre aquilo que ele decodifica e os diversos tipos de conhecimentos armazenados em sua memória ao longo de suas experiências.

2 | O QUE É LEITURA?

Vamos entender que leitura é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto.

Vamos considerar que o texto escrito apresenta-se como um todo, formado de palavras, expressões, frases que se articulam para possibilitar a construção de sentido pelo leitor. A esse conjunto organizado no papel chamamos de instruções. Isso porque funcionam como orientação para que o leitor execute suas ações na compreensão.

Quando compreendemos a leitura dessa forma, entendemos que o sentido não é uma propriedade do texto, não se encontra pronto em sua superfície, depende da ação de quem o processa. Então, quando um aluno lê e afirma: *não entendi nada*, não adianta o professor dizer: *leia de novo que as informações estão aí*. O aluno pode ter decodificado e saber exatamente que palavras e frases estão lá, mas, se não conseguir estabelecer relações entre o que decodificou e seus conhecimentos anteriores, ele não compreenderá. É preciso, então, que o professor forneça a ele uma base de conhecimentos para que ele processe o texto coerentemente. Isto é, que junte as instruções do texto de modo a encontrar sentidos possíveis de serem construídos a partir das relações estabelecidas entre os

elementos (palavras, expressões, frases), organizados no próprio texto e informações que já fazem parte de seus conhecimentos.

Disso se deduz que dois pontos são importantes na compreensão: o primeiro diz respeito ao texto escrito e ao modo como ele se organiza, como é estruturado, como funciona socialmente; o segundo tem a ver com o leitor, seus conhecimentos, as operações mentais que realiza para compreender e as condições em que ele vai ler o texto. Esses dois pontos são explicitados a seguir.

2.1. O TEXTO ESCRITO

Nesta subseção vamos discutir como o texto escrito se organiza no papel, tratar dos elementos que o compõem tanto no plano de sua organização lingüística quanto no plano global de sua estrutura. Vamos tratar também do funcionamento social dos textos e de como eles circulam na sociedade.

Do ponto de vista de sua organização lingüística, podemos dizer que o texto escrito é um conjunto de instruções porque ele é o ponto de contato entre escritor e leitor, é o material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê suas idéias, intenções, crenças e ideologias.

Quem escreve procura interagir à distância colocando no papel aquilo que em sua mente é apenas um projeto textual. Transforma esse projeto em palavras, em frases, isto é, em enunciados para comunicar algo. Nesse sentido, o texto escrito pode ser visto como um objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido no leitor. Quem o escreve o faz para marcar uma posição, para realizar uma ação sobre o outro, como informar, surpreender, convencer, agradecer, entre outras. Por exemplo, um bilhete, normalmente, é usado em situações informais, é uma mensagem rápida, com poucas palavras, que será lida num tempo imediatamente posterior a sua escrita. Pode cumprir a função de informar, como quando queremos avisar a um familiar que vamos chegar mais tarde, mas pode também ser usado para fazer um pedido, um agradecimento. Já uma carta terá uma função comunicativa diferente da do bilhete, principalmente porque pressupõe uma distância maior entre quem escreve e quem lê. A carta será mais detalhada, mais explicada do que o bilhete e, evidentemente, cumprirá outras funções.

Os textos se organizam, lingüisticamente, a partir dos vários recursos de que a língua dispõe, isto é, neles se articulam elementos como as palavras, as expressões, as frases, a cadeia referencial, as marcas de relações entre enunciados. Uma só palavra ou uma só

frase podem funcionar como um texto, dependendo de como, onde, por que e por quem forem usados. Os textos um, dois e três a seguir ajudam a compreender essa dimensão da noção de texto.

Chamamos de *cadeia referencial* a retomada de elementos no texto, ou seja, as diversas formas como um mesmo personagem, um lugar, um objeto, por exemplo, podem aparecer no texto. Uma personagem pode ser introduzida pelo nome Pedro e depois pode ser retomada ao longo do texto pelo pronome 'ele', ou por expressões como 'o menino', 'o danadinho'. Todas essas palavras ou expressões vão retomar a mesma personagem.

Texto 1



Texto 2



Texto 3



Tanto a faixa, quanto as duas placas dão a seus eventuais leitores (transeuntes da rua) instruções de como entender a mensagem intencionada. Esses textos estão cumprindo uma função, em um determinado lugar. A própria natureza da circulação deles exige que sejam curtos, com poucas palavras. Se fossem mais longos, não funcionariam. As mensagens foram escritas assim de propósito, pois, do contrário, os leitores poderiam passar rapidamente sem ter tempo de ler tudo.

Num texto, normalmente, nada é aleatório, nem os elementos lingüísticos nem os não-lingüísticos. A seleção de palavras, a organização delas na frase, a ordem das frases, os elementos que interligam enunciados (como preposições e conjunções; os tempos, modos e aspectos verbais, os advérbios, os pronomes, os artigos), os indicadores formais de segmentação do texto como os sinais de pontuação e a paragrafação, o tipo de letra, o tamanho delas, a disposição do escrito na página, as cores ou imagens, quando são utilizadas junto com o material escrito, tudo isso comunica a intenção de quem escreve. E, por isso, esses elementos num texto não podem ser desprezados por quem lê. Eles funcionam como orientações que indicam ao leitor possibilidades de leitura e, ao mesmo tempo, funcionam como tentativas de restrição para que leituras erradas não sejam realizadas. Isso quer dizer que não vale qualquer leitura, nem tudo é permitido. Uma leitura pode ser dada como errada se não levar em consideração todos os elementos que se articulam no texto.

Os textos quatro e cinco ajudam a entender isso melhor. Antes de ler o exemplo quatro, coloque a página em que ele se encontra na horizontal e veja apenas a forma como o texto foi diagramado. Essa diagramação não é por acaso. Que desenho o texto forma na página?

Texto 4:

Trem de Ferro
Café com Pão
Café com Pão
Café com Pão

Virgem Maria que foi isto maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

(BANDEIRA, *Manuel Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro; Companhia José Aguilar, 1967, p. 236-237. fragmento.)

Provavelmente, você conseguiu visualizar um trem de ferro no desenho cuidadosamente esboçado pelas palavras. Experimente ler o texto em voz alta e perceba como a seleção de palavras, a organização delas, as repetições, as rimas foram propositadamente planejadas para imprimir à leitura o ritmo de um trem em movimento. Todos esses elementos orientam a produção de sentidos pelo leitor e geram nele efeitos que foram intencionados por quem o produziu. Nesse caso, um dos efeitos possíveis seria o de evocar em quem já viajou de trem uma lembrança.

O tipo e o tamanho das letras também são muito usados para provocar efeitos no leitor. Nas histórias em quadrinho, por exemplo, é comum encontrarmos letras **GARRAFAS**, no texto dos balões, para indicar que a pessoa está falando alto ou gritando.

O texto cinco também ajuda a observar como os enunciados se articulam num texto.

Texto 5

GRALHA AZUL

Um dia, uma gralha foi acordada pelo som dos pinheiros sendo derrubados por lenhadores. Triste com a maldade dos homens, ela voou em direção ao azul do céu, onde ouviu uma voz dizendo que, por se preocupar com as florestas, a partir de então, ela teria a cor azul e seria responsável por ajudar a plantar pinheiros na terra.

(Revista Ecologia Integral. v. 4, n. 20, maio-junho 2004.)

Como é possível notar, os enunciados ou as frases não são ajuntados caoticamente; pelo contrário, eles são ligados entre si de modo planejado e organizado para que o leitor possa ir construindo as relações sinalizadas. Em alguns momentos pode ser mais fácil perceber essas relações porque elas são marcadas explicitamente por um elemento lingüístico. Esse é, por exemplo, no texto Gralha Azul, o caso das expressões *Um dia e a partir de então*, que marcam uma relação de tempo, ou da palavra *onde* que indica o lugar em que a gralha ouviu uma voz. Mas há relações que não são assim tão marcadas, devem ser inferidas pelo leitor ao confrontar as várias partes do texto como, por exemplo, no texto acima, perceber que a tristeza da gralha é consequência da atitude dos lenhadores e que sua cor azul é prêmio por sua preocupação com as florestas. O texto também traz outros elementos de articulação importantes como o pronome *ela*, que retoma *gralha azul*, mas que evita a repetição desse nome, o que tornaria o texto enfadonho. E ainda, há, no texto, artigos, preposições, conjunções, cada um cumprindo um papel como elemento de ligação entre as várias partes do texto.

Os elementos lingüísticos que interligam enunciados entre si cumprindo o papel de sinalizar relações entre partes do texto são chamados de recursos coesivos. Esses recursos servem para nortear o leitor na observação de quais elementos devem ser conectados, são instruções a serem seguidas. Os recursos coesivos colocam em evidência as relações de sentido existentes entre os enunciados. Assim, o produtor do texto conta com a capacidade que seu interlocutor tem de conectar, isto é, supõe que o leitor vai ser capaz de seguir as instruções dadas na superfície do texto para compreendê-lo. O escritor dá ao texto uma organização interna, pensa-o como um todo e não como uma soma de partes isoladas.

Até aqui vimos como os enunciados se articulam entre si, e como o texto é marcado para que o leitor perceba as conexões entre suas várias partes. Agora vamos tratar de duas outras dimensões do texto, mais amplas: a primeira, que tem a ver com a organização das seqüências de enunciados ou de seqüências lingüísticas, que compõem o texto; e a segunda, sua dimensão social, que tem a ver com o funcionamento do texto em situações comunicativas concretas.

À primeira dimensão, vamos chamar de tipo. Os tipos textuais abrangem algumas categorias que já conhecemos bem: narração, descrição, argumentação, exposição, injunção (nos textos de regras, por exemplo), dialogal (nas peças de teatro). A novidade que tem sido colocada por teorias atuais é que em um texto não aparece exclusivamente uma categoria, mas que podem aparecer várias. Isto é, um texto pode não ser exclusivamente uma narração, pode ser um conjunto de seqüências de enunciados que pertençam a categorias distintas, como descrição, exposição, argumentação. O texto seis pode ajudar a esclarecer melhor como funcionam essas categorias nos textos.

Texto 6

CHAPEUZINHO VERMELHO (FRAGMENTO)

Era uma vez uma menina de quem todo mundo gostava, que morava com sua mãe numa casinha bem pequena, mas aconchegante e ensolarada. Mãe e filha viviam bem felizes.

Sua avó gostava tanto dela que fez uma capinha vermelha com um capuz para ela usar. Como era lindo o capuz e como ela ficava bonita com ele!

A menina usava sempre o capuz e, por isso, era chamada de Chapeuzinho Vermelho.

Um dia, sua mãe pediu à menina que levasse uma cestinha de doces para a vovó, que estava doente. A mãe recomendou à menina que tomasse muito cuidado:

- Não corra de um lado para o outro, não fale com estranhos, dê bom-dia para as pessoas conhecidas e não pare no caminho!

- Pode deixar, mamãe, eu vou com cuidado – prometeu Chapeuzinho, beijando sua mãe.

A vovó morava um pouco longe da cidade, no meio da floresta.

Assim que entrou na floresta, Chapeuzinho encontrou o lobo. Como não sabia que o lobo era mau, ela não sentiu medo nenhum (...)

(Disponível em: www.colmagno.com.br/quemconta/Historia/Chapeu - fragmento)

Tradicionalmente, acostumamo-nos a considerar o conto *Chapeuzinho Vermelho* como uma narração, mas, se observarmos bem a organização dos enunciados do texto, poderemos perceber que as várias seqüências deles pertencem a categorias distintas. Por exemplo: o primeiro, segundo e terceiro parágrafos são enunciados de *estado* que ajudam a construir a imagem das personagens, o local onde se passa a história. Esses enunciados são de descrição. Os verbos *gostava*, *usava*, os adjetivos *aconchegante*, *ensolarada*, *vermelha*, *bonita* são usados no texto com a função de caracterizar. No quarto parágrafo, é introduzido um enunciado de ação, ou um enunciado que indica que, pela participação de um agente qualquer (no caso, a mãe), há uma mudança de estado. É uma seqüência

narrativa, propriamente dita. O quinto e sexto parágrafos apresentam uma seqüência dialogal, o sétimo volta à descrição e o oitavo à narração. E assim, sucessivamente, as seqüências de enunciados vão se alternando em categorias diferentes, por isso podemos falar em predominância de uma seqüência de enunciados e não de exclusividade. Se o texto terminasse assim: *É por isso que os filhos não devem desobedecer a suas mães* – essa seria uma seqüência dissertativa. Isso quer dizer que os textos podem ser predominantemente narrativos ou predominantemente descritivos, dissertativos, porque sua estrutura é composta por diversas seqüências de enunciados.

Essa noção é interessante na prática da escola porque, concebendo o texto dessa forma, o professor pode contribuir para que o aluno perceba quais são as características de um tipo de seqüência e quais as características de outro. Que elementos lingüísticos (que tempos verbais, que classes gramaticais, entre outros) ajudam a construir um tipo de seqüência narrativa, por exemplo, e que tipos de elementos constroem uma argumentação. A partir da identificação de vários tipos de seqüências, os alunos podem perceber o que há de comum entre eles, em que medida a estrutura deles se aproxima ou se distancia. Com certeza, também um trabalho sistemático e minucioso com as categorias de enunciados ou com a tipologia textual pode ajudar os alunos a estruturarem melhor seus próprios textos.

Todavia, lidar apenas com a tipologia textual não garante um trabalho efetivo. É necessário que se destaque, quando se pretende ensinar o aluno a compreender, a dimensão social do texto e não apenas as suas dimensões lingüística e estrutural. É preciso destacar que os textos cumprem um papel no jogo da interação comunicativa. Todo texto tem uma finalidade, tem objetivos determinados, circula num veículo ou suporte específico, atuando em diferentes esferas da comunicação humana. Essa é a segunda dimensão do texto a que nos referimos anteriormente; é chamada de gênero.

Há recomendações muito comuns de serem ouvidas em sala de aula ou lidas nos concursos como: *Leia a narrativa. Faça um texto argumentativo*. Ao serem colocadas recomendações dessa natureza, o que exatamente está sendo pretendido? Quando observamos o funcionamento dos textos na sociedade, não encontramos argumentações ou narrativas soltas, fora de uma situação comunicativa concreta. Talvez só mesmo na escola isso aconteça.

Ao abrir um jornal, por exemplo, encontramos nele notícias, reportagens, artigos, propagandas comerciais, anúncios classificados, notas, crônicas, entre outros textos. Ou então, lemos um conto, um romance, um poema em um livro. Podemos evocar na memória uma série de outros textos que lemos para atingir nossos objetivos comunicativos: receita de bolo, resenha, ata, memorando, inquérito policial, carta, bilhete, piada, cardápio de restaurante, sermão. Esses e outros tantos são textos concretos, que circulam de verdade

em suportes ou veículos reais, e por isso é possível, no contato com cada um deles, perceber como funcionam, para que servem, que características possuem e que efeitos provocam. Não há como fazer uma lista que esgote todos os gêneros, porque novos gêneros são constantemente criados para atenderem as necessidades dos usuários da língua (como o e-mail, por exemplo), ao passo que outros caem em desuso e desaparecem.

Os gêneros não são estáticos. Como são produtos de uma dada cultura, construídos ao longo da história da sociedade, suas características podem mudar dependendo do momento histórico em que são utilizados, do contexto em que estão inseridos, das relações que estabelecem com outros textos. Assim, numa dada época, um gênero pode ter determinadas características que não se perpetuam em outros tempos (BAKHTIN, 1992).

Os gêneros são como que famílias de textos que apresentam características comuns, como certas restrições de natureza temática, composicional e estilística (BAKHTIN, 1992). Mas as características são apenas comuns, não quer dizer que haja uma forma fixa para todos os gêneros: mesmo possuindo certas semelhanças, pode haver variação entre textos considerados do mesmo gênero. Por exemplo, o fato de estar num determinado suporte (na enciclopédia, na revista de divulgação ou no livro didático), ter uma dada extensão, um certo grau de formalidade/informalidade faz com que um texto se diferencie de outro. Um artigo, escrito com o objetivo de divulgar uma descoberta para a comunidade científica, será um gênero diferente de um artigo, sobre a mesma pesquisa, em uma revista de divulgação científica, escrita para crianças, como a *Superinteressante* ou a *Galileu*, embora os dois possam ser chamados de artigos.

Os gêneros são aprendidos quase que do mesmo modo como se assimilam as formas da língua. É pelo contato e uso em situações de comunicação cotidianas que o indivíduo se torna capaz de identificar e utilizar os diversos gêneros. Assim, para aumentar a competência em interações sociais, é necessário que, nas atividades de ensino, se contemple a diversidade dos gêneros, partindo-se dos que são conhecidos pelos alunos para atingir os que eles não conhecem, mas precisam dominar. Nem todos os gêneros, no entanto, precisam ser ensinados tanto na leitura quanto na escrita. Alguns gêneros precisamos aprender apenas a ler, outros precisamos aprender a ler e a escrever. É inimaginável, por exemplo, ficar ensinando um aluno como escrever uma bula de remédio, uma vez que esse é um gênero que normalmente lemos, mas nunca escrevemos. O aluno precisa aprender a ler (e também a escrever, falar e ouvir) na escola os gêneros de textos que lhe serão úteis. Para fazer uma lista de que textos são úteis aos alunos, seria interessante fazer uma pesquisa com eles, para saber de suas necessidades. É muito provável que, numa pesquisa com os alunos, eles mesmos manifestem os textos que desejam ler. Depois da pesquisa feita, o professor amplia a lista de modo a inserir

textos de vários gêneros e domínios. Atentar para a noção de gênero na sala de aula pode ajudar o aluno a solucionar seus problemas de comunicação de modo mais satisfatório.

Por último, para finalizar esta seção que trata dos aspectos da compreensão relacionados ao texto, é preciso destacar que os textos pertencem a domínios bastante específicos, ou fazem parte de esferas particulares da atividade humana (BAKHTIN, 1992): o domínio jornalístico, o publicitário, o pessoal, o comercial, o jurídico. Os textos produzidos nesses diferentes domínios discursivos serão escritos também diferentemente. Isto é, uma carta do domínio pessoal terá características distintas de uma carta do domínio comercial, mas ambas serão consideradas do gênero carta. Alguns gêneros vão aparecer em mais de um domínio, como o caso do artigo que tanto pode aparecer no domínio jornalístico quanto no acadêmico e científico, por exemplo. Outros vão aparecer apenas em um, como é o caso das ladainhas e também o dos salmos, que são próprios do domínio religioso.

O quadro a seguir pode dar uma visão geral das noções de gênero e domínio que categorizam os textos escritos.

DOMÍNIO	JORNALÍSTICO	PUBLICITÁRIO	DIDÁTICO	ACADÊMICO	COMERCIAL	LITERÁRIO	PESSOAL/ INTERPESSOAL
GÊNEROS	Artigo de divulgação científica	Anúncio comercial	Anotações de aula	Artigo científico	Ata	Conto de fadas	Bilhete
					Atestado	Contos de aventura	Carta
	Artigo de opinião	Anúncio institucional	Auto-ajuda	Tese de Doutorado	Carta comercial	Contos de mistério	Conversação
		Aviso	Esquema	Dissertação de mestrado	Circular		Convite
	Autobiografia	Classificado	Resumo		Contrato	Contos de suspense	Diário
	Biografia	Convite	Etc	Ensaio			E-mail
	Carta ao leitor			Monografia	Curriculum vitae	Crônica	Lembrete
	Charge	Propaganda eleitoral		Projeto de pesquisa	Declaração	Lenda	Recado
	Crônica	Outdoor		Relatório	Memorando	Poema	Etc.
	Documentário	Etc.				Romance	
	Editorial			Tese	Nota fiscal	Fábulas	
	Entrevista			Verbete	Requerimento	Novelas	
	Nota			Etc.	Etc.	Etc.	
	Notícia						
	Reportagem						
	Resenha						
	Etc.						

ATIVIDADE 1

Para que você possa perceber a leitura como processo de construção de sentidos, escolha uma revista que você goste de ler. Selecione nela uma propaganda qualquer que tenha imagem e texto. Depois faça por escrito:

1. Que texto você selecionou? (A propaganda X, por exemplo).
2. De qual revista? Qual a data dessa revista?
3. Descreva a propaganda de modo que quem não a tenha visto possa saber exatamente como ela é. Indique que elementos funcionam como instruções para o leitor: os lingüísticos e os não-lingüísticos.
4. Que produto está sendo anunciado? Você teve alguma dificuldade para compreender o texto? Por que sim ou por que não?
5. A quem a propaganda se destina?
6. Por que você a escolheu? Que efeitos ela causou em você?
7. Que informações aparecem explícitas? Por que estão explícitas?
8. O que fica implícito (que não está escrito), o que você deve inferir? Está implícito por quê?
9. Que conhecimentos anteriores você usou para compreender a propaganda?
10. Você acha que a propaganda pode atingir o objetivo de divulgar o produto que ela apresenta?

ATIVIDADE 2

- ❶ Releia o texto *Presente de grego*, apresentado na problematização, e indique, em suas margens, onde há seqüências descritivas e narrativas.

Presente de grego

Herói era o que não faltava na Grécia Antiga. Havia para todos os gostos. Tinha Hércules, o forçado. Tinha Aquiles, o invulnerável. Tinha o corajoso Teseu e muitos e muitos outros. Mas o mais astuto e inteligente de todos era Ulisses, que sempre vencía os inimigos usando a esperteza. Com tanta gente boa assim do lado deles, os gregos não agüentavam desaforo de ninguém.^{§1}

Aconteceu, então, que um príncipe muito sem-cerimônia da cidade de Tróia resolveu raptar uma princesa da Grécia. Os gregos não perdoaram a ofensa e declararam guerra aos troianos. Todos os heróis da Grécia foram mandados de navio até Tróia para liquidar a cidade e trazer a princesa de volta. Ulisses também foi chamado. Despediu-se da mulher e do filhinho pequeno e embarcou.^{§2}

Mas quando o exército grego chegou em Tróia, viu que não ia ser fácil ganhar a guerra. Tróia era uma fortaleza. Muitíssimo bem protegida, toda cercada de muros altos e fortes. De modo que os gregos atacavam... e davam com os narizes nas muralhas. Por sua vez, os troianos saíam da cidade para atacar os inimigos... e davam com toda a turma dos heróis gregos. Então, voltavam correndo para dentro das muralhas. Isso aconteceu durante muitos anos. Os gregos já estavam com os narizes amassados, e os troianos com os pés inchados.^{§3}

A guerra poderia continuar por muito tempo ainda, se não fosse o espertíssimo Ulisses. Ele bolou um plano espetacular para os gregos penetrarem em Tróia.^{§4}

– Pessoal! – disse ele. – Vamos construir um cavalo bem grande de madeira!

Todo mundo estranhou.

– Ora, cavalo-de-pau é brincadeira de criança!

– Mas, se for oco por dentro e couber bastante gente, será arma de guerra! – respondeu Ulisses.^{§5}

E o cavalo foi construído. Bem escondido para os troianos não verem. Bem grande para caber bastante grego na barriga dele. E com cara bem simpática para enganar os troianos. Então, os gregos fingiram que foram embora, que tinham desistido da guerra. Mas, antes, Ulisses e uma porção de amigos já tinham se escondido dentro do cavalo. E o tal cavalo foi deixado na porta principal de Tróia.^{§6}

No dia seguinte, os troianos ficaram contentíssimos. Davam vivas de alegria!^{§7}

– Os gregos desistiram! Viva nós, os vencedores!^{§8}

Depois, quando viram aquele cavalo tão bonito, tão bem-feito, a maioria deles pensou:^{§9}

– Que maravilha! Foram os deuses que nos mandaram um presente!^{§10}

E, embora, alguns troianos achassem que o cavalo poderia ser uma cilada dos gregos, a opinião da maioria venceu. Tróia abriu as portas para deixar entrar o gigantesco e simpático cavalo-de-pau. Houve, então, muitos festejos, muita dança e muito vinho para a comemoração da vitória e do presente. Os troianos caíram que nem patinhos...^{§11}

De noite, quando todos dormiam, cansados da folia, Ulisses e seus soldados saíram de mansinho da barriga do cavalo. Abriram todas as portas de Tróia para o resto do exército grego. Então foi fácil liquidar a cidade de Tróia. Os troianos foram totalmente derrotados. E, muito desenhados por terem sido enganados por um cavalo-de-pau, devolveram a princesa roubada.^{§12}

Ulisses foi aclamado pelos gregos:^{§13}

– Viva Ulisses. Viva o herói mais valente e esperto do mundo!^{§14}

(ALMEIDA, Elenice Machado. **Presente de grego**. Rio de Janeiro. Salamandra.)

2. Há outro tipo de sequência nesse texto? Qual?

3. Qual o gênero do texto *Presente de grego*? De que domínio é?

ATIVIDADE 3

- 1 Leve para o grupo dois textos com os quais você trabalha em sala de aula. Tente descobrir junto com os colegas de que gêneros são, de que domínio, que tipos de seqüências de enunciados os compõem. Toda resposta deve ser justificada na leitura deste texto.

ATIVIDADE 4

- 1 Junto com seu grupo de trabalho amplie o quadro gêneros e domínios desta seção, acrescentando outros gêneros e outros domínios de textos que não foram enumerados.

2.2 AS AÇÕES DO LEITOR

Quando definimos leitura na seção 2.0, dissemos que é uma atividade ou processo de construção de sentidos (por isso é individual), de sujeitos sociais inseridos numa cultura e num momento histórico. Aqui vamos justificar a leitura como um processo individual, porque depende da cognição do leitor, e ao mesmo tempo como um processo interativo, porque depende das relações de quem lê com o contexto em que vive. Vamos tratar das operações e das estratégias que o leitor usa na compreensão e discutir os tipos de conhecimentos que ele precisa ter para compreender bem.

Assim como o texto, o leitor também é um elemento importante na compreensão. É ele que age sobre o texto, em situações reais de comunicação, e lhe dá sentido por meio de sua leitura. Quando busca compreender, o leitor competente não pára na superfície do texto. Primeiramente, aceita que houve uma intenção comunicativa de quem o escreveu e se esforça na construção dos sentidos pretendidos. Em seguida, procura construir relações que podem não estar explícitas; para isso, usa estratégias específicas e aciona diversos tipos de conhecimentos que o ajudam a compreender.

Para entender a dimensão cognitiva da leitura, vamos destacar duas grandes etapas que o leitor vivencia: a *decodificação* e a *construção da coerência*. Nessas, o bom leitor precisa realizar uma série de operações como perceber, memorizar, analisar, sintetizar, inferir, relacionar, avaliar, entre outras. Entender os processos que se realizam na leitura é importante porque assim podemos, como professores, intervir no momento certo, criando atividades que possam ajudar o aluno a solucionar dificuldades ocorridas.

A *decodificação* é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, juntamos letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases. À medida que vai processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é uma memória temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores.

Por exemplo: ao lermos NEFELIBATA, é preciso juntar (ou sintetizar) n+e+f+e+l+i+b+a+t+a. Isto é, tomamos informações sobre o funcionamento dos fonemas e a relação desses com os grafemas (som/letra), os juntamos em sílabas para formar uma palavra. Essa operação tende a ser, para um leitor que já sabe como funciona o sistema da língua, rápida, automática, inconsciente. Ele bate o olho e lê. É o que acontece quando passamos pela rua e vamos lendo automaticamente, sem fazer esforço, as placas que aparecem em nossa frente.

Para saber mais a respeito da relação grafema/fonema, consulte o Caderno “Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita”, que faz parte deste Módulo, no qual há o desenvolvimento dessa questão.

Para um leitor iniciante, essa operação pode ser difícil, não automática, se ele ainda não tiver segurança da relação som/letra, por exemplo. Se, por acaso, ainda não fizer bem a distinção entre F e V, pode hesitar diante da segunda sílaba de *nefelibata*. Sílabas que fogem ao padrão consoante-vogal, as chamadas sílabas complexas, como em CRAVO, PLANTA, GUERRA, também são fontes de dificuldades para o leitor no início de sua relação com a escrita. O comprimento das palavras, como em PARALELEPÍPEDO, é outro empecilho. Isso porque, se ele estiver lendo letra por letra ou sílaba por sílaba, não conseguirá manter todas as informações na memória de trabalho para processá-las. Essa memória tem uma capacidade limitada (mais ou menos sete unidades ao mesmo tempo). Quando vão entrando informações, a memória precisa ir se esvaziando das antigas para dar lugar às novas. Um aluno que leia letra por letra a palavra m+a+c+a+r+r+o+n+a+d+a, por exemplo, não conseguirá dizer que palavra leu, por sobrecarregar a memória. Quando as últimas letras entrarem no processamento, as primeiras já terão sido descartadas.

O mesmo pode acontecer na leitura de palavra por palavra numa frase longa. Ao chegar à última palavra, o leitor já terá esquecido a primeira e não saberá dizer que frase leu.

A memória opera melhor com unidades significativas; assim, é muito mais fácil lembrar a sequência 3441.45.60 (três unidades significativas – por ser um número de telefone) do que 3+4+4+1+4+5+6+0 (oito unidades para serem lembradas). É mais difícil guardar palavras isoladas do que palavras que se organizam numa frase que faça sentido. Lembrar:

de + blocos + esquimós + de + gelo + construída + casa + pelos + iglu + uma + é

será tarefa mais complicada para a memória do que guardar:

Iglu é uma casa construída de blocos de gelo pelos esquimós.

O que fica em nossa memória depois que lemos não são as palavras literalmente, mas o(s) sentido(s) que conseguimos construir. Experimente contar um livro que você tenha lido. Evidentemente, você não se lembrará de todas as frases e períodos, mas dos sentidos que você mesmo produziu.

Como se pode ver, além da percepção e da memorização, outras importantes operações mentais realizadas na decodificação são a síntese e a análise. Sintetizar significa ir da parte para o todo, das unidades menores (fonema, sílaba) para as maiores (palavra, frase, texto). Analisar significa ir do todo para a parte.

Você já deve ter concluído, a essa altura, que os métodos tradicionais de alfabetização tomam por base essas operações mentais que os sujeitos realizam. Como métodos sintéticos há o alfabético, no qual o aluno decora letra por letra, para achar as partes que formariam a sílaba; o fonético ou fônico, que toma o fonema como unidade mínima, se baseia na relação entre fonema e grafema; e o silábico, cuja principal unidade é a sílaba. Como métodos analíticos, há os que priorizam a palavra (palavração), a frase ou sentença (sentenciação) e o global de contos, cuja unidade principal é o texto.

Faz parte da decodificação o processamento sintático, que acontece depois do processamento das palavras. As unidades presentes na memória são organizadas sintaticamente para compor frases, de acordo com regras e princípios que fazem parte de um conhecimento que todo falante tem de como funciona sua língua. Essa etapa também é realizada muito rapidamente, sem o controle consciente do leitor quando ele já domina as relações do código lingüístico escrito. É o que permite, por exemplo, dizer que Bola o menino jogou a não é uma estrutura da nossa língua. Todo falante aprende

desde pequeno que a estrutura mais comum em nossa língua é a de sujeito, verbo, objeto: O menino jogou a bola.

É o nosso conhecimento internalizado de como funciona a estrutura da língua que nos leva a estranhar algumas estruturas no texto sete.

Texto 7

Cenouras à Camponesa

Felicia Sampaio

Editora Culinária do Roteiro Gastronômico de Portugal

Ingredientes:

500 grs. de cenouras

1 cebola picada

2 colher de sopa de manteiga

sal q.b.

pimenta q.b.

salsa picada q.b.

Confecção:

Cortam-se as cenouras às rodela e escaldam-se em água a ferver, durante alguns minutos.

Depois fervem em lume brando, em caçarola com manteiga, sal e algumas colheres de caldo e, quando estiverem quase cozidas, acrescentam-se-lhes mais manteiga, salsa e cebola picada, fervendo tudo durante o tempo necessário para cozerem.

(Disponível em <http://www.gastronomias.com/receitas/rec2273.htm>)

Em nosso português bem brasileiro, não estamos acostumados a dizer *cortam-se às rodela*s (dizemos em rodela)s; *escaldam-se em água a ferver* (escaldam-se em água fervente), que são construções próprias do português de Portugal. Frases com termos invertidos (fora do padrão mais comum), com estrutura complexa, ou muito longas, podem dificultar o trabalho do leitor no processamento de sua estrutura.

As ações iniciais que o leitor executa possibilitam outras que se constituem em operações cognitivas mais complexas, isto é, vão muito além da percepção, já que o leitor realiza outros movimentos não visíveis de associar o que consegue perceber com outros conhecimentos que já possui.

Outra parte do processamento da leitura é onde se integram informações: é a *construção de coerência*. À medida que as informações vão sendo decodificadas, são construídas

unidades de sentido com o material resultante do processamento, a partir das relações e associações passíveis de se estabelecer com os conhecimentos que o leitor já possui. Uma operação importante no processo de construção de coerência é a inferência. Inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos do leitor. Pela piada apresentada no exemplo oito, podemos deixar mais claro o conceito de inferência.

Texto 8

A professora do Bocão está corrigindo o dever de casa. Aí, balança a cabeça, olha para o Bocão e diz:

- Não sei como uma pessoa só consegue cometer tantos erros.

E o Bocão explica:

- Não foi uma pessoa só, professora. Papai me ajudou.

(ZIRALDO, Alves Pinto. *Rolando de Rir: O livro das Gargalhadas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2001. p. 20.)

Para achar graça na piada, o leitor precisa ter uma série de informações que não estão expressas no texto como: o que é um dever de casa, que esse dever é do aluno e, portanto, não pode ser feito pelo pai. A explicação de Bocão só provoca o riso porque o leitor busca em seus conhecimentos prévios essas e outras informações e gera uma informação nova que aponta para a impropriedade da atitude dele.

O leitor opera com um conjunto de conhecimentos que nos acostumamos a chamar de *conhecimentos prévios*, mas é importante sabermos exatamente que elementos fazem parte desses conhecimentos, para que possamos ajudar o aluno a construí-los ou mesmo ajudar a acioná-los no momento da leitura, se ele já os tiver. Fazem parte desses conhecimentos informações de diversos tipos que o leitor foi armazenando em suas experiências: conhecimentos lingüísticos ou de como funciona a língua; conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, conhecimentos específicos sobre o assunto do texto que ele estiver lendo; conhecimentos sobre como funciona a comunicação e como funcionam os textos, sobre o gênero do texto, a situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele representa, a cultura que o gerou, entre outros.

Inclui-se aqui um conjunto de conhecimentos que adquirimos em nossas experiências. Esses conhecimentos podem ser declarativos sobre cenas, situações particulares, eventos vivenciados ou procedimentais como, por exemplo, o de como agir em uma situação específica.

É por mobilizar vários tipos de conhecimento que o leitor é capaz de ir muito além do que está escrito na linha para construir coerência para um texto, isto é, percebê-lo como um todo que faz sentido num dado contexto. Há alguns conhecimentos que são pessoais, porque são específicos, dependem do modo muito particular de cada indivíduo interagir com os objetos. Como, por exemplo, quando lemos sobre uma determinada fazenda que já tenhamos visitado, nossa compreensão será diferente da leitura de quem nunca a visitou ou ainda será bastante diferente da leitura de quem nem mesmo sabe o que é uma fazenda. Isso porque a conhecemos pessoalmente, ela já passou por nossa experiência individual. Outros conhecimentos são interpessoais, porque dependem das relações com o outro, do grupo social e da cultura em que o sujeito convive, como, por exemplo, saber como funciona um restaurante, mesmo sem nunca ter visitado um, é um conhecimento construído nas relações socioculturais.

Diante da necessidade de lidar, simultaneamente, com diversos tipos de conhecimento, o leitor precisa ter (ou é preciso que alguém lhe ensine) estratégias, ou modos de proceder adequadamente, para processar com eficiência os textos, em busca de coerência. Uma estratégia é um meio ou um conjunto de ações utilizadas para alcançar determinados fins. Usamos estratégias para atingir com mais eficiência, com economia de tempo e de esforço cognitivo, os objetivos desejados.

Para integrar informações, o leitor utiliza estratégias antes, durante e depois do processamento delas (SOLÉ, 1998). É preciso enfatizar que, em geral, o leitor eficiente aplica estratégias sem se dar conta do que está fazendo. Mas o fato de utilizá-las não significa que leia sempre do mesmo jeito todo e qualquer texto. São as condições em que a leitura se realiza que levam o leitor a usar algumas estratégias e não outras. Os gêneros dos textos, o propósito que leva alguém a ler, o tempo que tem disponível para a leitura, entre outros fatores, fazem com que uma pessoa leia de um jeito e não de outro. Sem querer esgotar todos os tipos de estratégias que o leitor realiza, podemos aqui inventariar algumas.

No início do processamento das informações, é preciso:

- a) *Acionar conhecimentos prévios* que podem permitir uma leitura melhor. O leitor se faz diversos questionamentos, buscando levantar o que já sabe sobre o assunto, sobre quem escreveu o texto, sobre onde e quando o texto foi produzido, isto é, o que sabe sobre as condições históricas e sociais da produção do texto. São também acionados seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua, sobre o funcionamento do gênero que está sendo lido, e outros tantos conhecimentos.
- b) *Estabelecer objetivos de leitura*: qual a finalidade da leitura? Para que o texto será lido? Isto

é, quais são os objetivos fixados? O leitor lê para atingir objetivos determinados: informar-se, divertir-se, convencer-se, solucionar um problema, passar o tempo, entre outros. Quando o leitor tem seus próprios objetivos de leitura, ele se sente motivado e se envolve na tarefa em busca de respostas. Mesmo a leitura que começa com um simples “bater de olhos”, ela só continua se o leitor tiver um motivo para continuá-la; do contrário, abandona o objeto de leitura. Os objetivos de leitura são bastante dinâmicos. Muitas vezes começamos a ler uma revista, por exemplo, apenas para “passar o tempo”. Todavia, se encontramos alguma coisa que nos prenda a atenção (como uma receita para emagrecer sem passar fome, ou como ficar rico sem fazer esforço), a nossa leitura deixa de ser só para passar o tempo, e ganha novos objetivos. Buscar uma resposta, então, não pode ser entendido apenas como um processo de localizar informação, é mais amplo e mais dinâmico que isso. Isso significa que os objetivos vão sendo reformulados à medida que o leitor avança na leitura.

- c) *Fazer previsões, suposições, levantar hipóteses*: de que o texto vai tratar? O que vai acontecer? Como a história continua?

Durante o processamento, o leitor vai

- a) verificar as hipóteses e previsões que levantou, procurando, no texto, instruções que podem sustentá-las ou descartá-las;
- b) localizar informações no texto;
- c) articular informações vindas de várias fontes (do próprio texto, de seu conhecimento de mundo, do conhecimento do assunto etc.), realizando inferências necessárias à compreensão;
- d) confrontar várias partes do texto;
- e) sintetizar ou resumir informações;
- f) levantar novas previsões e hipóteses à medida que for lendo;
- g) construir uma representação global do texto, que permite dizer: o texto trata do assunto X.

Depois do processamento, o leitor avalia o que leu, verificando se os sentidos produzidos são coerentes, se foi possível articular as informações de seu conhecimento prévio com aquelas que o texto traz. Essa etapa do processamento de um leitor proficiente mostra que ele vai controlando ou monitorando sua própria leitura. Quando a realiza, o leitor é capaz de, ao ler uma piada e não rir, voltar a lê-la procurando onde está a graça. Ou, então, quando lê um artigo acadêmico muito denso de informações e não entende nada, voltar a lê-lo com mais atenção em busca de sentidos; ou, ao ler uma história em quadrinhos sem compreendê-la, rever quadro por quadro. O que o leitor proficiente faz no momento de avaliação é acreditar que os textos são marcados por uma intenção comunicativa, isto é, que emanam de um autor que quis interagir com ele (leitor) à distância. E por isso o leitor proficiente age em busca de coerência ou de sentidos para o

texto. A avaliação é também um processo dinâmico, não acontece apenas depois que todo o texto tenha sido lido. À medida que o texto vai sendo processado, o leitor vai refletindo sobre sua leitura, indo e voltando na página em busca de coerência. Essa operação de avaliar é uma função metacognitiva, é uma reflexão sobre o próprio ato de ler. Leitor que não avalia o que lê, não duvida, corre o risco de criar uma *ilusão de coerência* à primeira leitura. Pensa que chegou a um sentido possível para o texto, mas muitas vezes pode ter feito uma leitura errada, por ter desprezado alguma marca do texto (como um negrito, um itálico, uma palavra, uma frase, uma informação) que estava disponível, sinalizada ou sugerida no texto. Em sala de aula, podemos observar esse tipo de comportamento. Há alunos que lêem rapidamente, ou apenas passam os olhos no texto e depois inventam sentidos que não são autorizados pelo material lingüístico e/ou pela articulação entre as várias partes do texto. Alguns deles chegam até a argumentar com o professor afirmando: *Mas essa é a minha leitura*. Todavia, qualquer leitura só é adequada se estiver ancorada nas relações sinalizadas no texto.

É preciso que se atente para o fato de que as operações mentais acima descritas são recursivas. Isso significa que depois de ter feito previsões e verificar que elas não se sustentam no texto, o leitor pode fazer novas previsões e voltar a confrontá-las com as instruções escritas. Esses movimentos recursivos são os que nos fazem voltar a ler uma frase, um parágrafo ou uma página, quando temos a sensação de não ter entendido. O leitor vai monitorando sua própria leitura e auto-avaliando. É o monitoramento que o leitor faz de sua leitura que o leva, por exemplo, a abandonar determinados textos quando não os está entendendo. Se a leitura está muito difícil, o leitor pode simplesmente largar o texto e lê-lo em outro momento ou abandoná-lo completamente.

Em síntese, podemos concluir que há uma série de fatores que intervêm no processo de compreensão e que levam o leitor a construir (ou não) um todo coerente, que faça sentido; criar, enfim, uma representação global do texto. Alguns desses fatores relacionam-se ao leitor, a seus conhecimentos prévios, a sua experiência com leitura, às crenças que possui, à situação em que se encontra. Outros fatores dizem respeito ao próprio texto, a como ele foi organizado pelo escritor a fim de marcar suas intenções: à seleção das palavras que compõem o texto; à forma como as sentenças foram organizadas; ao modo como o texto é construído.

Para construir uma representação global na leitura de um texto, o leitor precisa integrar múltiplas informações e o texto, como produto material, fornece marcas para que essa integração seja feita, mesmo que o leitor não as perceba porque não prestou atenção nelas, ou porque seu conhecimento prévio não permitiu que ele as inferisse (no caso

de informações implícitas).

Nesta seção vimos que Leitura é processo cognitivo, social, histórico e cultural de construção de sentidos.

A Compreensão é a produção de sentido, de coerência, de lógica ou nexos realizado pelo leitor a partir da organização e do funcionamento social dos textos. Nesse processo, o **texto escrito** é objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido no leitor. Possui *organização lingüística*, *organização da estrutura dos enunciados*, ou frases, faz parte de um *funcionamento social* e é processado por um leitor que, para compreender, realiza **ações** como percepção, memorização, análise, síntese, estabelecimento de relações, previsão, levantamento de hipóteses, associações, verificação de hipóteses, inferência, generalização e avaliação. Na compreensão, o leitor passa pela decodificação (quando reúne informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas) e pela construção da coerência (quando integra essas informações a seus conhecimentos). O leitor também **mobiliza diversos tipos de conhecimentos prévios** e utiliza **estratégias antes, durante e depois do processamento de informações**.

ATIVIDADE 5

Observe seus alunos enquanto lêem.

Tente identificar um caso de aluno que tenha dificuldade em relação à decodificação e um caso de aluno que ele tenha dificuldade no processamento da coerência.

Registre os casos que você observou, explicando os motivos que levaram os alunos a ter dificuldade.

Leve os dois casos que você descreveu para o grupo para serem analisados pelos colegas.

3 | HABILIDADES, ATITUDES E VALORES DE UM LEITOR COMPETENTE

Nesta seção vamos buscar responder à questão: que habilidades, atitudes e valores um leitor precisa ter para ser considerado um leitor competente? Antes de começar, realize a atividade 6. Ela vai ajudar você a refletir sobre competência em leitura.

ATIVIDADE 6

Observe um aluno de sua turma que você julga ser muito bom em leitura. Não importa em que etapa da aprendizagem ele esteja. Enumere, por escrito, os saberes que ele já possui em relação à leitura, isto é, descreva as habilidades dele como leitor. Depois disso, guarde suas anotações e leia o resto desta seção.

Com base no quadro que traçamos até aqui, é possível perceber que o leitor precisa ter algumas habilidades desenvolvidas para lidar bem com o texto escrito. Vamos entender que habilidade significa saber fazer; e ser competente, ou ter competência, significa saber utilizar um conjunto de habilidades em função de um determinado objetivo, para resolver um dado problema (PERRENOUD: 2000). Além de habilidades específicas, o bom leitor desenvolve também atitudes e valores em relação à leitura que possibilitam a ele tirar maior proveito de sua interação com os textos escritos. Vamos organizar essa seção em duas partes: na primeira descrevemos as habilidades que são desenvolvidas no processo de alfabetização especificamente, com a apropriação do código escrito; na segunda, descrevemos algumas habilidades relativas ao letramento, são habilidades daqueles que vão além do processo de decodificação, que compreendem e fazem uso de textos que circulam socialmente.

3.1. HABILIDADES DE DECODIFICAÇÃO

As habilidades de decodificação se relacionam à fase inicial da aprendizagem da leitura e são adquiridas à medida que o leitor se alfabetiza. Aqui são relacionadas algumas habilidades que podem servir de parâmetros para observação de como os leitores vão se apropriando da leitura desde o início de seu processo:

- u Conhecer a direção da escrita, saber que em nossa cultura escrevemos da esquerda para a direita;
- u Diferenciar letras de outros sinais gráficos como, por exemplo, distinguir números e sinais de pontuação;
- u Identificar letras do alfabeto;
- u Relacionar letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras;
- u Relacionar a palavra à figura;
- u Comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas;
- u Identificar palavras e frases novas a partir de pistas como a primeira letra;
- u Reconhecer textos pelo seu formato gráfico;
- u Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela tem;
- u Identificar palavra composta por sílabas canônicas, do tipo consoante-vogal (ex.: *bala*);
- u Identificar palavras compostas por sílabas não-canônicas, como em **GRUTA**, **QUEIJO**, **ELEFANTE**;
- u Distinguir diferentes tipos de letras (a cursiva, a de fôrma, etc.);
- u Ler palavras em voz alta;
- u Ler em voz alta uma sentença.
- u Ler fluentemente com entonação, boa pronúncia, ritmo adequado.

3.2. HABILIDADES DE LETRAMENTO

O leitor competente (pode ser chamado também de proficiente) é aquele que possui um conjunto de habilidades e sabe usar essas habilidades na leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Cada gênero exige habilidades diferentes. Isso significa que

não se lê da mesma forma uma notícia de jornal e um romance em um livro. Observe que até externamente há diferenças na leitura dos dois: é possível ler um livro, confortavelmente, deitado numa rede, ou na cama; já o jornal, por suas dimensões e formato, exige outras posturas. Internamente, as operações mentais realizadas também não são iguais. Cada indivíduo percorre um caminho e estabelece relações segundo suas próprias experiências.

O bom leitor define seus objetivos de leitura. A clareza no objetivo de leitura possibilita usar estratégias adequadas para atingir suas metas. Em nosso cotidiano, os objetivos que nos levam a ler são variados. Lemos, entre outros motivos, para

- u buscar uma informação específica (na lista de telefones, no dicionário, ao procurarmos o resultado de um jogo no jornal ou o resultado da loteria);
- u obter informações a respeito dos fatos ocorridos no mundo (nas notícias de jornal, nas reportagens das revistas);
- u seguir instruções (na montagem de um aparelho; para usar uma câmara de fotografia; para ir de um lugar ao outro, quando nos orientamos pelos mapas);
- u fazer revisão em um texto que escrevemos;
- u construir um repertório sobre determinado tema (lendo enciclopédias, sites da Internet, revistas e livros variados);
- u ter prazer estético (na leitura de poemas, de contos, romances, novelas);
- u divertir (os quadrinhos, as piadas);
- u ficar atualizado;
- u formar opinião sobre determinado assunto (ao ler artigos de jornais e revistas, resenhas de livros, de peças de teatro ou de filme);
- u saber notícias de um ente querido distante (cartas, e-mails).

O grande desafio que nos tem sido colocado é fazer com que a leitura na escola não seja uma atividade sem objetivo. Normalmente, o aluno lê em sala de aula porque é obrigado: lê para preencher o espaço de uma aula de Português, para fazer provas, responder a questionários das diversas disciplinas. Uma atividade muito comum é a de o professor mandar o aluno pegar o livro didático e anunciar: *abram o livro na página 20. Façam a leitura do texto desta página e copiem os exercícios das páginas 21 a 25*. E os alunos obedecem mecanicamente, sem vontade, sem envolvimento com a tarefa que têm de executar. Acostumam-se com esse tipo de tarefa que não lhes dá prazer e não

resolve seus problemas. Acabam, com isso, acreditando que uma aula de leitura é assim mesmo, que ler é atividade mecânica. Em contextos como esse o aluno descobre, rapidamente, que o objetivo da leitura é puramente escolar. É para atender ao professor e não para responder a uma pergunta própria, ou sobre a qual tenha interesse.

Por outro lado, não se pode negar que ler na escola será sempre uma atividade didática e, por isso mesmo, quase sempre será uma atividade artificial. A escola é o lugar de ensinar a ler. Mas é possível criar condições para que essa aprendizagem seja o mais possível próxima de uma situação real de leitura. É possível elaborar atividades em sala de aula que despertem no aluno o desejo de interagir com um autor distante por meio do texto escrito.

Outras habilidades que o leitor desenvolve relacionam-se ao uso de estratégias que contribuem para ler melhor, como:

- u Fazer previsões a partir do título, do assunto do texto, do gênero, do suporte;
- u Levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele;
- u Ler as imagens que acompanham os textos (como mapas, tabelas, gravuras, desenhos e fotos);
- u Inferir informações a partir da integração da linguagem verbal e não-verbal (na leitura de tirinhas e quadrinhos, por exemplo).
- u Confirmar suposições a partir de elementos do texto;
- u Identificar fonte do texto;
- u Consultar o dicionário e localizar o significado de uma palavra;
- u Inferir significado de palavras a partir do contexto;
- u Seguir instruções.

Há habilidades que têm a ver com o processamento da coerência do texto e das relações marcadas pelos recursos coesivos.

- u Localizar uma informação explícita – aquelas que decorrem de perguntas: o quê? Onde? Quando? Com quem?;
- u Inferir informações em diferentes gêneros;
- u Estabelecer relação entre elementos de referência, isto é, dos elementos que contribuem para que o leitor saiba sobre o que o texto está falando. Esses elementos estabelecem a

continuidade no texto, apresentando e fazendo retomadas que possibilitam sua progressão (os pronomes, as expressões nominais, os artigos, os advérbios);

- u Estabelecer relações lógico-discursivas (tempo, lugar, oposição, adição, causa e consequência);
- u Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e seus modos de apresentação.
- u Identificar tese defendida no texto;
- u Identificar argumentos usados para comprovar tese;
- u Estabelecer relações entre tese e argumentos.

Há ainda aquelas habilidades que decorrem das implicações do gênero na compreensão. Vão sendo desenvolvidas pelo leitor ao longo de suas experiências com a diversidade de textos que circulam em nossa sociedade.

- u Identificar gênero (se é uma notícia ou reportagem, artigo ou resenha);
- u Identificar diferentes funções ou finalidade dos gêneros textuais (para que serve o texto: informar, convencer, divertir);
- u Identificar suportes originais de diferentes textos (jornais, revistas, folhetos, outdoors).

Algumas habilidades permitem que o leitor possa perceber os efeitos de sentido que o texto provoca:

- u Identificar o efeito de sentido provocado pela seleção de palavras e outros recursos da língua (reveja, por exemplo, o texto Trem de Ferro e veja como os recursos lingüísticos foram usados para levar o leitor a determinados efeitos);
- u Identificar o efeito de sentido do uso dos sinais de pontuação;
- u Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de rimas, repetições, metáforas, metonímias;
- u Reconhecer efeitos de sentido decorrentes de ironia ou humor em textos variados;
- u Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de marcas lingüísticas diferentes das usadas na linguagem padrão;
- u Reconhecer efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos não-verbais como cores, fonte, tamanho e formato de letra, imagens, etc.

O leitor que tem desenvolvida a habilidade de construir uma representação global do texto, juntando as informações disponíveis, é capaz de:

- u Identificar o assunto principal do texto;
- u Dar um título adequado;
- u Relacionar textos de mesmo tema;
- u Estabelecer relações de intertextualidade, isto é, saber quando um texto remete a outro, quando faz citação, paráfrase, paródia;
- u Fazer resumos;
- u Recontar o que leu, fazendo paráfrases.

E ainda o leitor competente precisa desenvolver uma habilidade fundamental que é a de monitorar sua própria leitura, avaliando o que leu, a fim de verificar se os sentidos produzidos são coerentes e se sua leitura se sustenta pelo todo do texto. Ao fazer isso, ele precisa, conscientemente:

- u Focalizar informações relevantes ao contexto e desprezar as que não forem pertinentes;
- u Sistematizar um corpo de conhecimentos lingüísticos que, às vezes, até intuitivamente, já possui;
- u Lidar com as hipóteses que formula na leitura, buscando no texto formas de comprová-las;
- u Redimensionar sua própria compreensão, à medida que novas informações vão sendo processadas;
- u Avaliar continuamente sua compreensão, desconfiando de sentidos produzidos inicialmente.

Paralelamente a essas habilidades, o leitor competente desenvolve valores e atitudes que o diferenciam de outros leitores com pouca familiaridade com o texto escrito:

- u Gostar de ler livros diversos;
- u Frequentar biblioteca;
- u Valorizar a leitura como fonte de fruição estética e entretenimento;
- u Cuidar dos livros e demais materiais escritos;
- u Ter atitude crítica diante de textos persuasivos;
- u Ler jornais e revistas sistematicamente.

Embora esse elenco de habilidades dê uma dimensão do que um bom leitor deve ser capaz de fazer, seguramente, não se esgota aqui. Quando observamos o que precisa ser feito na leitura para alcançarmos a compreensão, vamos notar que algumas dessas habilidades são comuns à leitura de qualquer texto, mas que, na relação com os diversos gêneros, há habilidades específicas que só se desenvolvem pela experiência muito singular de cada leitor. A próxima seção pretende detalhar um pouco mais essas habilidades, bem como mostrar como o ensino de leitura na escola pode ser sistematizado a partir da noção de gêneros

Nesta seção vimos que um leitor competente possui **habilidades, atitudes e valores** diversos. **Habilidade** é um saber fazer. Ter **competência** significa mobilizar um conjunto de habilidades em função de determinado objetivo, para resolver problemas. O leitor **competente** é capaz de executar diversas ações sobre o texto, para compreendê-lo.

ATIVIDADE 7

- 1 Retome sua resposta da atividade 6 e confira com as habilidades que foram relacionadas nesta seção. Depois aponte, pelo menos, 5 outras habilidades que você julga que seu aluno precisa desenvolver.

4 | ENSINANDO A COMPREENDER: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE LEITURA DE DIVERSOS GÊNEROS

Nesta seção vamos apresentar algumas atividades que podem ser realizadas para desenvolver habilidades na compreensão de gêneros diversificados. Vamos nos concentrar em sugestões que visam a desenvolver habilidades na construção da coerência. Não trabalharemos, neste momento, com sugestões específicas para decodificação. O intuito é o de mostrar que o ensino de leitura é uma atividade contínua, não se esgota nas séries iniciais, pois estamos sempre aprendendo a ler. O papel do professor, de todo professor, não só o de Português, é o de ensinar estratégias que possibilitem ao aluno ler melhor.

No âmbito escolar, há pouca ou nenhuma ação no sentido de desenvolver estratégias a serem realizadas antes, durante e depois do processamento de informações, com vistas a promover compreensão. Às vezes, não há orientação diferenciada na leitura dos vários gêneros de textos que circulam na sociedade. Os textos parecem ser lidos sempre da mesma forma, o que normalmente gera problemas na compreensão.

No uso diário dos termos *tipo* e *gênero* na escola, o que quase sempre podemos perceber é uma grande imprecisão: um termo é usado no lugar do outro, sem que haja qualquer marca de distinção. É comum, por exemplo, ouvir afirmações como “a reportagem é um tipo de texto que deve ser usado na escola”; “os tipos de textos com os quais trabalho são bula de remédio, receita, notícia, propaganda”; ou ainda, “o tipo narrativo é privilegiado na sala de aula”. A palavra *gênero* raramente aparece, é quase sempre de uso restrito à literatura, onde tradicionalmente refere-se ao lírico, épico, dramático, satírico.

Uma imprecisão somente de caráter terminológico não seria grave se não ocultasse uma outra: a metodológica. O que se pode acompanhar no âmbito pedagógico é que vários tipos e gêneros passaram a ser usados em sala de aula, mas lidos de uma mesma maneira. A circulação de textos na escola passou a ser imperativa principalmente em

função de dois fatores: o primeiro foi a divulgação de teorias lingüísticas que prevêm o uso de textos como condição para se obter competência lingüística; o segundo foi a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, pelo mesmo motivo, também prevêm o trabalho com textos de gêneros diferenciados. Todavia, por falta de embasamento teórico ou mesmo por interpretação equivocada da teoria, pode-se notar que há um aproveitamento inadequado ou insuficiente do texto na sala de aula. Os diferentes gêneros são às vezes explorados mais em seu tema do que em sua organização interna e composição. Não se prevê que os textos exigem estratégias diferenciadas de leitura. O trabalho executado em sala parece ser sempre igual, não importa com qual gênero ou tipo de texto se esteja trabalhando.

Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – são um conjunto de sugestões organizadas pelo Ministério da Educação (MEC) que visam constituir-se em instrumento de apoio nas discussões pedagógicas e práticas educativas nas escolas de todo o país.

Nas aulas de leitura, o aluno precisa aprender a lidar com a leitura como um processo. Para isso ele precisa realizar atividades que o ajudem a tornar-se consciente de algumas estratégias e aprender a monitorar seu próprio processo e ao mesmo tempo precisa ver a leitura como processo de interação.

Se o professor conseguir enxergar com clareza quais são as habilidades de leitura que seus alunos não têm, quais são os gêneros que eles ainda não aprenderam a ler, ele pode providenciar atividades que vão agir no ponto certo. A seguir, sugerimos algumas atividades que podem ser realizadas.

1) PARA A FIXAÇÃO DE OBJETIVOS DE LEITURA

O primeiro passo é criar uma situação que envolva os alunos de tal forma que eles queiram ler. Que sintam que a leitura de um determinado texto pode lhes acrescentar alguma coisa, que encontrarão respostas na leitura. Trabalhar com projetos que envolvam tema de interesse da faixa etária dos alunos, fazer um levantamento do que gostariam de investigar, anotar perguntas que gostariam de ver respondidas pode ser um bom começo. Assim, por exemplo, se o interesse deles é sobre as baleias, podemos fazer um levantamento do que gostariam de saber, quais suas dúvidas; uma pesquisa de onde podem buscar informações, em que fontes; o planejamento do que vão fazer com as informações encontradas.

E esse é um outro passo que ajuda na fixação de objetivos: propor que da leitura resulte uma produção dos alunos. Isto é, transformar os textos lidos em outros textos, que podem ser reunidos em forma de um álbum, um folheto de informações, um vídeo, uma palestra para alunos de outra turma, cartazes, um artigo de jornal etc. Com isso, os alunos, além de criar um vínculo com a tarefa (que não se esgota numa só aula), podem passar a buscar outras leituras que não apenas as levadas pelo professor, além de, é claro, compreenderem os textos efetivamente. Com textos literários, os objetivos podem ser também construídos com a turma no sentido de transformá-los em outros textos, como um livro lido que pode virar uma peça de teatro ou fantoches. A atividade proposta vai depender do gênero do texto e de para quê normalmente se lê o gênero escolhido.

Se for um dos gêneros instrucionais, por exemplo, instruções de como montar um aparelho, uma situação motivadora é instigar os alunos a lerem as instruções e montarem efetivamente o aparelho. A montagem de peças de *origami* pode ajudar o aluno a lidar com os textos instrucionais. Preparar um prato culinário, ajuda a entender as instruções de uma receita. Se a leitura for de uma reportagem, uma proposta pode ser a de escrever uma carta para a redação do jornal, manifestando sua opinião sobre o que foi escrito.

2) PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

É preciso desenvolver atividades que ajudem o aluno a realizar operações antes, durante e depois do processamento de informações, isto é, que ele aprenda a controlar o seu próprio processo de compreensão, a fim de corrigir rotas quando o caminho estiver errado.

Antes de começar a ler, o aluno pode ser estimulado a observar as marcas que o texto traz, como títulos, imagens, grifos, caixas de diálogo (que aparecem nos jornais e revistas) e podem ser feitas perguntas como: qual o assunto do texto?; que informações essas marcas dão?; como o texto vai progredir? Aqui também é preciso atentar que há marcas que são específicas em cada gênero. Uma notícia de jornal, por exemplo, possui o texto em colunas, apresenta, normalmente, um título com verbos no presente e essas marcas fazem com que o leitor crie determinadas expectativas de leitura.

A atividade de leitura chamada de pausa protocolada também é uma forma de estimular o levantamento de hipóteses. O texto vai sendo apresentado em partes, com interrupções estratégicas planejadas pelo professor (o tamanho de cada parte é estipulado pelo professor a partir do desenvolvimento da turma). A cada interrupção, o professor propõe perguntas que vão fazendo o leitor levantar hipóteses, antecipar acontecimentos, checar suas previsões. Pode ser perguntado, por exemplo: sobre o que o texto está falando? O que aconteceu? O que você acha que vai acontecer agora? Por quê?

Durante o processamento, é fundamental que o aluno aprenda a estabelecer relações. Para aprender isso, uma atividade interessante é apresentar um texto todo recortado em partes soltas, como se fosse um quebra-cabeça e pedir ao aluno que o monte, isso o obriga a prestar atenção nas relações entre partes.

Deixar o texto com lacunas estratégicas obriga o leitor a ir costurando partes para descobrir o que falta. O aluno pode fazer isso individualmente por meio de leitura silenciosa ou em dupla, o que provavelmente vai estimulá-lo muito.

Outra atividade interessante que leva o aluno a prestar atenção na relação entre partes é fazer uma montagem no texto, inserindo nele partes que não lhe pertencem e propor aos alunos que identifiquem essas partes.

Também podemos apresentar um texto incompleto e pedir que o aluno escolha, entre um leque de opções que lhe são dadas, qual é a continuação dele. Dar textos manchados ou em que falem palavras também exige dos alunos o estabelecimento de relações.

Para aprender a construir uma representação global do texto, o aluno pode ser estimulado a, primeiro, contar oralmente sobre o que leu. Os alunos podem ser divididos em dupla, um lê o texto e o outro não, o aluno que ler o texto terá que contar para o que não ler, de forma que ele possa compreender o texto. Depois disso, aquele que não leu pode ler também e verificar se houve alguma informação ou fato do texto que o colega não lhe contou. Transformar o texto num desenho também pode ajudar a compreendê-lo melhor. Quando os textos forem predominantemente narrativos, os desenhos deverão apresentar os personagens, o cenário (pode ser, inclusive, uma história em quadrinhos), quando for um texto de apresentação de informações, podem ser feitos esquemas.

Para avaliar sua própria leitura, o aluno pode confrontar sua compreensão com a dos colegas, pode haver debates em que as várias possibilidades de leitura serão discutidas pela turma. Cada um precisa provar, com elementos do texto, por que pode ler do jeito que leu.

Como é possível perceber, pelas poucas sugestões que aqui foram apresentadas, aula de leitura não é uma atividade mediante a qual o professor pode mandar os alunos lerem sempre sozinhos, é preciso ler com eles. Uma prática muito comum, que seguramente muitos de nós aprendemos em aulas de didática, é mandar os alunos lerem silenciosamente o texto e depois resolver questões por escrito. Esse tipo de prática não garante compreensão enquanto o aluno aprende a ler. É preciso discutir o texto, ler junto, debater.

Outro ponto importante é que quando o texto é apresentado no suporte original no qual circula (no jornal, na revista, no livro de literatura, no folheto), o aluno tem mais informações que podem ajudá-lo a compreendê-lo melhor e a criar uma representação de como é o seu funcionamento social. Todavia, muitas vezes, é necessário reproduzir o texto em cópias com letras mais legíveis para que o aluno possa conseguir acompanhá-lo. Isso acontece principalmente com leitores no início do processo, que teriam dificuldade de acompanhar, por exemplo, as letras miúdas de um jornal. Há professores que acham que é pecado mortal trabalhar com xerox ou cópia de textos. Não é bem assim. A sala de aula é um lugar de ensinar a ler, é preciso tornar didáticos os modos de apresentação. O importante é que fiquem explícitos para o aluno os modos de como o texto circula.

Por último, quando o professor trabalha com compreensão na sala de aula, ele precisa também ensinar o aluno a responder as perguntas que lhe são colocadas. A natureza das perguntas deve ser cuidadosamente trabalhada, elas devem estar de acordo com a habilidade a ser desenvolvida (ver habilidades na seção 3.0). Isso significa que as perguntas não são aleatórias. Ao respondê-las, o aluno estará também tendo a oportunidade de compreender melhor o texto. Elas não podem contemplar apenas a fase de decodificação da leitura, é preciso apresentar questões que levem o aluno a fazer inferências, a perceber marcas que possam ter escapado a uma primeira leitura, a estabelecer relações globais.

Os enunciados das questões devem ser claros, não podem conter “pegadinhas” e o vocabulário deles deve ser de conhecimento do aluno. Às vezes, o aluno não responde a uma questão porque não sabe o que é para fazer. Quando se diz, por exemplo, *defina* tal ponto a partir do texto, *justifique* tal questão, *analise* x ou y, o aluno pode não ter como fazer a tarefa por não saber o que é *definir*, *justificar* ou *analisar*. É preciso que o professor faça junto, ensine como se faz, para depois cobrar numa avaliação. O aluno precisa saber exatamente o que se quer dele.

Muitos professores exigem que os alunos dêem respostas completas nas questões que propõem para um texto. Mas é preciso discutir com eles o que é uma resposta completa. Tem que ser completa por quê? Em que situação? Qualquer forma de resposta vale? Toda resposta tem mesmo que ter parte da pergunta, como afirmam alguns professores? As respostas para essas questões decorrerão dos objetivos de leitura. Uma resposta não é completa a priori, ela pode ser completa em uma situação e não ser em outra. Tudo depende dos objetivos de leitura.

Aula de leitura não pode ser sempre aula de avaliação de leitura, é, sobretudo, um momento em que o professor ensina e os alunos efetivamente aprendem.

Nesta seção vimos que ensinar a ler é ensinar estratégias de leitura para que o leitor possa atingir seus objetivos, suas metas, gastando um mínimo de esforço e tempo. Esse ensino compreende lidar com **a diversidade de gêneros** usando estratégias específicas para a leitura de cada um. É importante que o leitor aprenda a fazer perguntas ao texto e possa ter meios para encontrar e avaliar suas respostas.

ATIVIDADE 8

Escolha um texto que esteja adequado à leitura de sua classe. Pesquise um tema interessante, um gênero que os alunos gostem de ler (conto, lenda, fábula, por exemplo). Depois descreva, por escrito, atividades que poderiam ser realizadas para:

- a)** fixar objetivos de leitura;
- b)** ativar conhecimentos prévios, antes da leitura;
- c)** estabelecer relações durante a leitura;
- d)** avaliar o texto lido.

5 | AVALIANDO A COMPREENSÃO

Como avaliar se o aluno compreendeu? Fazendo uma prova com um texto para leitura e várias páginas impressas de exercícios, nos quais o aluno tem que responder a inúmeras questões abertas, quase sempre sentado em carteiras enfileiradas para não haver possibilidade de cola? Ou tomando a leitura oral dos alunos: um começa a ler e outro continua?

Essas são formas utilizadas de avaliar em muitas escolas. Mas são práticas que têm de ser mudadas se queremos entender que leitura é um processo.

Essa mudança de perspectiva indica que, primeiramente, não pode haver um momento único pontual de avaliação de leitura. O mais importante não é o produto em si, mas como o processo foi vivenciado e até que ponto houve mudança de comportamento, desenvolvimento de habilidades. Então o aluno tem de ser observado o tempo todo e seus progressos devem ser registrados. O termo de comparação é ele mesmo e as metas propostas para se alcançar na série. Quais as habilidades que ele não tinha e que conseguiu desenvolver? Que habilidades ele precisa desenvolver para que seja competente? Que atitudes ele tem em relação à leitura?

Nesse sentido, o professor precisa ter uma ficha de acompanhamento para cada aluno com indicações das habilidades que são previstas para desenvolver na série, no ciclo ou etapa. As habilidades indicadas na seção 3.0 podem ser um bom começo de conversa. A partir delas é possível relacionar outras que são também importantes. À medida que o aluno for desenvolvendo uma habilidade, o professor fará o registro e passará a se preocupar com o desenvolvimento de outras habilidades que ele ainda não tiver.

É importante que o professor esteja atento para o fato de que toda situação de leitura deve ser avaliada e que avaliar é uma forma de alimentar o processo. Quando o professor avalia

a leitura de seus alunos, obtém informações que vão ajudá-lo a programar suas próximas intervenções, vão contribuir para que ele possa saber o que ainda é preciso fazer. É para isso que serve a avaliação.

Nesta seção vimos que **avaliar** envolve a **observação do processo como um todo** e não somente de um produto pontual. Para avaliar o aluno, é preciso **fixar metas** de leitura a alcançar; **registrar seus avanços** em ficha específica, indicando habilidades, atitudes, valores; **comparar o aluno com ele mesmo**; utilizar os resultados da avaliação para preparar **novas intervenções**.

ATIVIDADE 9

Faça uma avaliação de leitura. Para isso, relacione três habilidades de leitura que você julgue fundamental que seus alunos tenham na etapa em que se encontram na aprendizagem.

Escolha um texto adequado à leitura deles e elabore três questões que possam medir se seu aluno já possui as habilidades que você apontou.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando toma um texto para ler, o aluno deve estar consciente de que o escritor do texto tem suas intenções e deve realizar suas escolhas dentro de um leque bastante amplo de possibilidades que a própria língua permite. Para marcar posições e buscar os efeitos desejados, usa recursos que visam a restringir a leitura. Ao fazer isso, o escritor está atento ao papel do leitor na construção do texto, pressupondo o que esse leitor já sabe sobre o assunto e o que ele precisa saber, pressupondo também a capacidade que o leitor tem de relacionar as informações do texto a seus conhecimentos de mundo. Na verdade, o escritor conta com que o leitor seja um co-autor do seu texto, é alguém que vai efetuar suas escolhas a partir do leque de possibilidades oferecidas e materializadas no texto.

Para o aluno-leitor, precisa ficar claro que toda leitura é sempre uma questão de escolha, mas que ele deve se esforçar para entender o que o escritor *quis dizer*, não pode fazer a leitura que quiser; não pode dizer, simplesmente: *essa é a minha leitura*, sem considerar o texto como um todo. O leitor deve realizar um *esforço cooperativo*, no sentido de buscar articular as instruções deixadas no texto, entender que essas instruções não são aleatórias, e que, por isso, não pode estabelecer qualquer relação. O leitor não pode abandonar o texto e construir sua compreensão somente com base em seus conhecimentos, porque isso pode levar a incoerências, a *leituras erradas*. Ao mesmo tempo, não pode se apegar somente ao texto, sem considerar sua inserção num contexto situacional ou discursivo, porque também isso pode levar à incoerência.

Acreditamos ser esse o papel de professores que se dispõem a ensinar leitura: levar o aluno a entender que são sujeitos sociais que agem sobre o texto escrito. Nesse sentido, sua leitura (ou leituras) será sempre resultante de uma complexa atividade, marcada não só por fatores ligados ao próprio sujeito interpretante como também à situação na qual a interação comunicativa se processa.

A escola não pode se omitir, não pode negar o seu papel de ensinar a ler os textos, a ler o mundo. Por conseguinte, a escola não pode se omitir de ajudar seus alunos a se constituírem como cidadãos em suas interações, pelo uso da linguagem.

MAPA CONCEITUAL DESTA UNIDADE

O que é Leitura:

Processo cognitivo, histórico, cultural e social de construção de sentidos.

Compreender:

Produzir sentido, coerência, lógica, nexos.

Texto escrito: objeto que busca gerar uma resposta ou um efeito de sentido no leitor.

Organização lingüística – palavras e frases (enunciados); recursos coesivos que marcam a cadeia referencial, as relações de tempo, causa, consequência, de lugar, entre outras.

Organização da estrutura dos enunciados – seqüências de enunciados – tipologia narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, dialogal, injuntiva.

Funcionamento social dos textos – gêneros: notícia, reportagem, conto, histórias em quadrinhos, lendas, provérbios, artigos etc. – domínios: jornalístico, jurídico, publicitário, religioso, literário etc.

Ações do leitor:

Percepção, memorização, análise, síntese, estabelecimento de relações, previsão, levantamento de hipóteses, associações, verificação de hipóteses, inferência, generalização, avaliação, entre outras.

Etapas do processamento:

Decodificação: processamento de informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas.

Construção da coerência: integração de informações do texto e informações que fazem parte do conhecimento do leitor.

Mobilização de conhecimentos prévios: enciclopédicos, ou de mundo; sobre o assunto do texto; sobre como funciona a

comunicação e os textos, sobre o gênero, a situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele representa, a cultura, entre outros.

Estratégias de antes, durante e depois do processamento:

- u Acionar conhecimentos prévios;
- u Estabelecer objetivos de leitura;
- u Fazer previsões, suposições, levantar hipóteses;
- u Verificar as hipóteses e previsões que levantou;
- u Localizar informações no texto;
- u Articular informações vindas de várias fontes, realizando inferências;
- u Confrontar várias partes do texto;
- u Sintetizar ou resumir informações;
- u Levantar novas previsões e hipóteses à medida que for lendo;
- u Construir uma representação global do texto;
- u Avaliar a compreensão.

Habilidades, atitudes e valores de um leitor competente:

Habilidade = saber fazer.

Competência = mobilização de um conjunto de habilidades em função de determinado objetivo, para resolver problemas.

O leitor competente é capaz de (entre outras)

- u Conhecer a direção da escrita;
- u Identificar letras do alfabeto;
- u Diferenciar letras de outros sinais;
- u Relacionar a palavra à figura;
- u Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela tem;
- u Identificar palavra composta por sílabas canônicas;
- u Identificar palavras compostas por sílabas não-canônicas;

- u Distinguir diferentes tipos de letras, a cursiva, a de fôrma;
- u Ler palavras em voz alta.
- u Ler em voz alta uma sentença.
- u Ler fluentemente com entonação, boa pronúncia, ritmo adequado;
- u Fazer previsões a partir do título, do assunto do texto, do gênero, do suporte;
- u Levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele;
- u Ler as imagens que acompanham os textos (como mapas, tabelas, gravuras, desenhos e fotos);
- u Inferir informações a partir da integração da linguagem verbal e não;
- u Confirmar suposições a partir de elementos do texto;
- u Identificar fonte do texto;
- u Consultar o dicionário e localizar o significado de uma palavra;
- u Inferir significado de palavras a partir do contexto;
- u Seguir instruções;
- u Localizar uma informação explícita;
- u Inferir informações em diferentes gêneros;
- u Estabelecer relação entre elementos de referência;
- u Estabelecer relações lógico-discursivas;
- u Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e seus modos de apresentação;
- u Identificar tese defendida no texto;
- u Identificar argumentos usados para comprovar tese;
- u Estabelecer relações entre tese e argumentos;
- u Identificar gênero;
- u Identificar diferentes funções ou finalidade dos gêneros textuais; identificar suportes originais de diferentes textos;

- u Identificar efeitos de sentido;
- u Identificar assunto do texto;
- u Dar um título adequado;
- u Relacionar textos de mesmo tema;
- u Estabelecer relações de intertextualidade;
- u Fazer resumos;
- u Montar esquemas;
- u Recontar o que leu, fazendo paráfrases;
- u Monitorar a leitura, avaliando sua compreensão.

Atitudes e valores do leitor competente

- u Gostar de ler livros diversos;
- u Frequentar biblioteca;
- u Valorizar a leitura como fonte de fruição estética e entretenimento;
- u Cuidar dos livros e demais materiais escritos;
- u Ter atitude crítica diante de textos persuasivos;
- u Ler jornais e revistas sistematicamente, entre outros.

Ensinando a compreender: desenvolvimento de habilidades na leitura de diversos gêneros

Ensinar a ler = Ensinar estratégias de leitura

Ensinar a lidar com a diversidade de gêneros usando estratégias específicas para a leitura de cada um.

Ensinar a fazer perguntas ao texto.

Ensinar a monitorar a leitura.

Avaliando a compreensão

Avaliar o processo como um todo e não somente como um produto pontual.

Fixar metas de leitura a alcançar.

Registrar avanços do aluno em ficha específica (habilidades, atitudes, valores).

Comparar o aluno com ele mesmo.

Utilizar resultados da avaliação para preparar novas intervenções.

U | APÊNDICE

RESPOSTA DAS QUESTÕES PROPOSTAS NAS ATIVIDADES DO CADERNO

ATIVIDADE 1

Para que você possa perceber a leitura como processo de construção de sentidos, escolha uma revista que você goste de ler. Selecione nela uma propaganda qualquer que tenha imagem e texto. Depois faça por escrito:

- ❶ Que texto você selecionou? (A propaganda X, por exemplo).
- ❷ De qual revista? Quando circulou?

Nesta atividade você pôde reconhecer a leitura como um processo de construção de sentidos que se realiza em situações concretas de comunicação. A tarefa proposta pode permitir que você reflita sobre o seu próprio processo de leitura. O que se pretende é que você entenda bem a seção 2.0.

Se você entendeu que a compreensão é o resultado de sua própria ação como leitor sobre o texto, pode considerar a tarefa cumprida. Perceba quais são os elementos que o texto fornece (todas as marcas impressas na página) e quais são as ações que você realizou (o que faz parte de seu conhecimento, as operações e estratégias usadas).

Observe o veículo e a época em que a revista circulou. Essas marcas são importantes para que você perceba as relações de texto com o momento em que foi produzido. Também o fato de estar numa revista feminina, por exemplo, vai tornar o texto diferente do que se estivesse numa revista masculina ou numa de variedades, ou, ainda, em revista para adolescentes.

Observe como a linguagem é usada (a escolha vocabular, morfologia, duplos sentidos etc.), a utilização das imagens (figuras, roupas, lugar, comportamento etc.)

- 3.** Descreva a propaganda de modo que quem não a tenha visto possa saber exatamente como ela é. Indique que elementos funcionam como instruções para o leitor: os lingüísticos e os não-lingüísticos.

Nessa questão você observa os elementos que fazem parte do texto (a seleção das palavras, a organização das frases, um destaque gráfico) e aqueles que fazem parte da imagem: as fotos e ilustrações. Todos os elementos devem ser considerados para construção de sentidos possíveis. Mas observe que você também leva para o texto suas próprias experiências, seus conhecimentos. Então, as leituras não serão iguais. Os sentidos produzidos por você e por seus colegas serão diferentes. Mas fique atento, não vale qualquer leitura. Lembre-se de que o texto foi escrito por alguém que quer comunicar algo a você. Não vale desconsiderar a intenção de quem produziu o texto. Pode haver leitura errada, se você não considerar todas as marcas do texto. Nesse caso, volte ao texto e procure que elementos você deixou de considerar.

- 4.** Que produto está sendo anunciado? Você teve alguma dificuldade para compreender o texto? Por que sim ou por que não?

Para verificar essa questão, pense nas dificuldades que se apresentaram na compreensão. De onde elas vieram? Foi por que o texto não tinha mesmo uma marca que você pudesse considerar ou foi porque você deixou de considerar alguma informação que o texto dava? Pense em que estratégias de leitura você usou, procure levantar os caminhos percorridos por você na compreensão.

- 5.** A quem a propaganda se destina?

Perceba, pelas marcas do texto, quem é o destinatário potencial do texto. É preciso que você, usando as marcas do texto, diga para quem ele foi produzido.

- 6.** Por que você a escolheu? Que efeitos ela causou em você?

Quando lemos, somos guiados por nossas preferências, nossos objetivos. Esses são elementos que interferem na construção da compreensão. Mesmo sendo essa uma atividade proposta com objetivo didático, há objetivos muito pessoais que a conduzem. Os efeitos da propaganda vão depender desses objetivos. Provavelmente, se você estivesse mesmo precisando do produto anunciado, sua compreensão do texto escolhido seria outra. A propaganda despertaria o interesse de seus alunos? Por quê? Ela causaria os mesmos efeitos em crianças, em jovens e em adultos?

- 7.** Que informações aparecem explícitas? Por que estão explícitas?

- 8.** O que fica implícito (que não está escrito), o que você deve inferir? Está implícito por quê?

Perceba que nem tudo que lemos está efetivamente na página. Muitas informações são inferências que realizamos. Tente delimitar o que estava mesmo no texto e o que foi escrito por você. Todas as inferências que você realizou são realmente possíveis pelo texto? Muitas vezes o leitor tende a fazer extrapolações sem se apoiar no texto propriamente dito.

- 9.** Que conhecimentos anteriores você usou para compreender a propaganda?

Aqui você deve relacionar as inferências que fez aos seus conhecimentos anteriores. Muitas vezes não compreendemos um texto porque não temos um conhecimento anterior para relacionar com aquilo que o texto traz. É por isso que duas pessoas não compreendem um texto do mesmo jeito.

- 10.** Você acha que a propaganda pode atingir o objetivo de divulgar o produto que ela apresenta?

Avalie a propaganda em função de seus objetivos, do suporte ou veículo em que se encontra, de elementos que a compõem (o texto escrito, a imagem) e do público que quer atingir. Esse texto pode ser eficaz?

ATIVIDADE 2

- 1.** Releia o texto *Presente de grego*, apresentado na problematização, e indique, em suas margens, onde há seqüências descritivas e narrativas.

Esta questão destaca a noção de tipologia, evidenciando as seqüências que compõem o texto. “*Presente de grego*” é, predominantemente, um texto narrativo, mas que se compõe também por seqüências descritivas e dialogais. O mais importante na questão de tipologia não é que você fique esmiuçando e classificando seqüências, mas que perceba que há instruções lingüísticas (destaque para o papel do tempo verbal nesse texto) que criam efeitos de sentido diferentes.

- 2.** Há outro tipo de seqüência nesse texto? Qual?

A seqüência dialogal.

- 3.** Qual o gênero do texto *Presente de grego*? De que domínio é?

O texto é do gênero lenda, por tratar de heróis gregos e por explicar como os gregos venceram Tróia. O domínio é o literário.

ATIVIDADE 3

- ❶ Leve para o grupo dois textos com os quais você trabalha em sala de aula. Tente descobrir junto com os colegas de que gênero são, de que domínio, que tipos de seqüências de enunciados os compõem. Toda resposta deve ser justificada na leitura deste texto.

Há inúmeros gêneros circulando na sociedade. Às vezes é bastante difícil nomeá-los. Há, por exemplo, resenhas que parecem artigos; reportagens que parecem notícias.

Vários critérios são levados em conta para uma classificação: a ação que realizam, sua finalidade; a circulação que têm, onde são publicados, em que contexto social e histórico; para quem e por quem são produzidos; o conteúdo que abordam; o estilo.

É importante perceber que não é o aspecto formal que define um gênero. Esses podem até ser importantes, mas as condições de produção e de circulação dos textos são de fundamental importância. Para nomear os gêneros, tente observar como eles são chamados socialmente. Os domínios têm a ver com práticas institucionalizadas. Podemos falar também em domínio religioso, jurídico entre outros.

ATIVIDADE 4

- ❶ Junto com seu grupo de trabalho amplie o quadro da seção 2.1, acrescentando outros gêneros e outros domínios de textos que não foram enumerados.

Esta questão vai depender da observância dos critérios destacados nas questões anteriores. Pode haver polêmica no grupo, o consenso pode ser estabelecido se for observado como os textos circulam socialmente.

ATIVIDADE 5

- ❶ Observe seus alunos enquanto lêem. Tente identificar um caso de aluno que tenha dificuldade em relação à decodificação e um caso de aluno tenha dificuldade no processamento da coerência. Registre os casos que você observou, explicando os motivos que levaram o aluno a ter dificuldade. Leve os dois casos que você descreveu para o grupo para serem analisados pelos colegas.

O que se pretende nesta questão é que você seja capaz de observar as ações que seus alunos realizam na compreensão. Observe que a compreensão não pode ser tratada como um

bloco só. Se você identifica onde seu aluno tem dificuldade fica mais fácil promover atividades para ajudá-lo. Volte a seção 2.2 para conferir sua resposta.

ATIVIDADE 6

1. Observe o aluno de sua turma que você julga ser muito bom em leitura. Não importa em que etapa da aprendizagem ele esteja. Enumere, por escrito, os saberes que ele já possui em relação à leitura, isto é, descreva as habilidades dele como leitor. Depois disso, guarde suas anotações e leia o resto desta seção.

Esta atividade é para ajudar você a atentar para alguns pontos que serão abordados na seção.

ATIVIDADE 7

1. Retome sua resposta da atividade 6 e confira com as habilidades que foram relacionadas nesta seção. Depois aponte, pelo menos, 5 outras habilidades que você julga que ele precisa desenvolver.

A resposta a essa atividade vai depender da etapa de aprendizagem em que seus alunos estejam. Nesse sentido, o conceito de muito bom será relativo. Se você observar a lista de habilidades relacionadas em 3.0 será capaz de reconhecer o que seu aluno sabe e o que ele não sabe, e que valores e atitudes já adquiriu em relação à leitura.

ATIVIDADE 8

Escolha um texto que esteja adequado à leitura de sua classe. Pesquise um tema interessante, um gênero que os alunos gostem de ler (conto, lenda, fábula, por exemplo).

Depois descreva, por escrito, atividades que poderiam ser realizadas para:

- a) fixar objetivos de leitura;
- b) ativar conhecimentos prévios, antes da leitura;
- c) estabelecer relações durante a leitura; avaliar o que leu.

Para avaliar sua atividade, pense: na pertinência do tema do texto escolhido em função de sua turma, considerando idade, interesses, fatores sócio-culturais.

A seleção do gênero: qual é? Por que foi escolhido? Qual a relevância da aprendizagem de leitura do gênero?

O modo como a atividade estimula a fixação de objetivos: o aluno vai ler para quê? (para verificar se o objetivo foi alcançado).

As atividades que serão realizadas para ativar conhecimentos prévios: de que natureza são os conhecimentos?

Como as atividades ajudam o aluno a perceber relações na leitura (as questões propostas exigem inferências ou são só de cópia?).

Como as atividades ajudam o aluno a monitorar sua própria leitura? O trabalho em grupo pode ajudar você a avaliar as atividades que você propôs.

ATIVIDADE 9

Faça uma avaliação de leitura. Para isso,

- ➊ relacione três habilidades de leitura que você julgue fundamental que seus alunos tenham na etapa em que se encontram na aprendizagem.
- ➋ escolha um texto adequado à leitura deles e elabore três questões que possam medir se seu aluno já possui as habilidades que você apontou.

Para verificar essa questão, discuta no seu grupo de trabalho a relação entre as habilidades indicadas e as atividades que você propôs. Volte ao texto para verificar dúvidas que você possa ter.

u | REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Livro de Receitas do Professor de Português: atividades para sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1992.
- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1993.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001. Cap. 2: p. 45-77.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva e outras (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

